# Inclusión en Educación

Zaira Navarrete Cazales
(Coordinadora)




PLAZA Y VALDES
P Y V
EDITORES

# Inclusión en Educación

**Zaira Navarrete Cazales**

**(Coordinadora)**






Primera edición: mayo 2022

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de evaluación de doble ciego. La primera etapa consistió en dictaminar los capítulos por 52 académicos especialistas en el tema, la segunda etapa estribó en la evaluación de la obra conjunta dictaminada por dos investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt Los dictámenes probatorios se encuentran en los archivos de la Comisión de Publicaciones de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

*Inclusión en Educación.*

Zaira Navarrete Cazales • Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2022.
466 páginas 17 x 23 cm.

1. Inclusión, 2. Educación
Navarrete Cazales, Zaira,



Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
Alfonso Herrera #130, int. 11, colonia San Rafael,
06470, Ciudad de México
Teléfono: 55 5097 20 70
arabellapyv@gmail.comx

Plaza y Valdés S.L.
Calle Murcia 2 Col. de Los Ángeles
Pozuelo de Alarcón 28223, Madrid, España
91 8123 63 15
madrid@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.es

Maquetación: Cynthia Olvera Cruz.

ISBN: 978-607-8788-55-2

Impreso en México / Printed in Mexico

# CONTENIDO

## II. INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN PARA TODAS LAS PERSONAS

# Introducción

*Zaira Navarrete Cazales*[1]

La Inclusión Educativa es, sin duda, uno de los temas prioritarios en la agenda educativa de todo el mundo. Siendo un concepto relativamente reciente, ha sufrido serias transformaciones durante los últimos años en la búsqueda de ampliar su significación, de tal manera que se han agrupado en él términos más familiares al área de la política educativa, tales como: calidad, equidad, acceso, así como temas referentes al respeto, a la diversidad, a la participación sin límites, a la escolarización en todos niveles y modalidades, entre otros. Sin embargo, a pesar de la extensa aceptación de la necesidad de una educación inclusiva e integral, su desarrollo no ha sido uniforme (Payá, 2010) sino más bien desigual, intrincado y complejo en la medida que se suman nuevos sujetos como los migrantes, desplazados por eventos ambientales, laborales o de supervivencia, *inter alia*.

Los comienzos de la Inclusión Educativa se pueden rastrear desde 1948, cuando se llevó a cabo la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, ahí se firmó la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en ella se estableció por primera vez la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. En relación con el ámbito educativo el artículo 26, de dicha declaración, establece lo siguiente:

> Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (ONU, 1948).

La Inclusión Educativa puede ser entendida como un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los y las estudiantes en igualdad de condiciones, prestando especial atención a quienes están en situación de mayor exclusión o en riesgo de ser marginados/as. El desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los y las estudiantes, sin ningún tipo de discriminación, y favorezcan su plena participación, desarrollo y aprendizaje, es una poderosa herramienta para mejorar la calidad de la educación y avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y cohesionadas (OEI, 2021). Así, la Inclusión Educativa puede entenderse como la reforma que apoya y promueve la diversidad entre todos los estudiantes (UNESCO, 2008), asumiendo que la meta de la Inclusión Educativa es eliminar la exclusión social (Alcántara y Navarrete, 2014), que es la consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de, por ejemplo: clase social, etnicidad, religión, género y habilidad.

Como ya se ha señalado anteriormente, el tema de la Inclusión Educativa ha sido prioridad en las agendas mundiales, por ejemplo, en el marco de la *Conferencia Mundial*

[1] Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, y del Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: znavarrete@filos.unam.mx

*sobre Educación para Todos*, celebrada en Jomtien Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990, se estableció el siguiente gran hito en relación a los derechos humanos: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Ept). En esta declaración se buscó dar mayor atención y seguimiento a las declaraciones hechas en 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, considerando que poco había cambiado el estado de la educación a nivel mundial. Pese a los esfuerzos realizados por los países miembros de la UNESCO, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, aún era un problema cotidiano la falta de educación básica en un porcentaje importante de la población, principalmente en mujeres. En el Artículo 1 de la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos se establece que:

> Cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo (UNESCO, 1990).

Así, en la Declaración Mundial de Ept se esbozó la necesidad realizar cambios en materia formativa para suprimir las discriminaciones y brindar las posibilidades de aprendizaje para todos los grupos desasistidos, aunque no se empleó el término *inclusión* de forma explícita, se buscaba generar una inclusión de las poblaciones vulnerables a través de la atención a sus necesidades básicas de aprendizaje, garantizando la igualdad de acceso a la enseñanza (UNESCO, 1990).

Posteriormente, la UNESCO convocó nuevamente a sus estados miembros a ratificar los principios de la Ept, en el marco de la realización del *Foro Mundial sobre la Educación* Mundial, celebrada en Dakar Senegal del 26 al 28 de abril de 2000. En septiembre del mismo año 2000, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas aprobó los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de las Naciones Unidas que los 191 Estados miembros acordaron tratar de alcanzar para 2015. La Declaración del Milenio de las Naciones Unidas comprometió a los dirigentes mundiales a luchar contra la pobreza, el hambre, la enfermedad, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente y la discriminación contra la mujer.

En seguimiento de las declaraciones mundiales sobre la Ept y de los ODM, del 19 al 22 de mayo de 2015 se desarrolló el *Foro Mundial sobre la Educación 2015* en Incheon República de Corea, dicho foro fue convocado por la UNESCO y en él se aprobó la Agenda 2030, misma que fue ratificada el 25 de septiembre de 2015, por más de 150 líderes mundiales, en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible en la Ciudad de Nueva York, el documento se tituló: "Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible". Dicho documento incluye 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) cuyo objetivo general es poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático sin que nadie quede atrás

para el 2030 (ONU, 2018). De los 17 ODS aprobados, el ODS 4 es el que se refiere a la educación.

> Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
>
> En esta visión, transformadora y universal, se tiene en cuenta el carácter inconcluso de la agenda de la Ept y de los ODM relacionados con la educación, y se abordan los desafíos de la educación en los planos mundial y nacional. La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. La educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. (UNESCO, 2016: 7).

A partir de estas declaraciones, los gobiernos de los diferentes países se han dado a la tarea –más o menos constante– de buscar estrategias que permitan elevar la calidad educativa, con un enfoque de derechos humanos (*Cf.* Acosta, 2021; Ruiz, 2020). Lo anterior representó un profundo cambio en la manera en la que se concibe la mayoría de los sistemas educativos, que requiere el compromiso de crear sistemas y escuelas que respondan a las necesidades individuales de los educandos (Ruiz-Muñoz; 2015) en lugar de obligarlos a adaptarse a sistemas rígidos y estructuras predeterminadas. Para alcanzar estas metas es necesario que se realicen acciones encaminadas a eliminar las barreras, sociales y educativas (que obstaculizan la implementación de la educación inclusiva, equitativa y de calidad) para que se pueda construir un marco sobre el cual se logre sostener un sistema integral y con profundas raíces en los derechos humanos.

Es necesario establecer el marco de referencia en que se establecen las características que sostendrán los principios de la educación basada en los derechos humanos, inclusiva, equitativa y comprometida con la construcción de la cultura, el medio ambiente y la educación de calidad para todos y todas. Por ello es esencial establecer medidas específicas para abordar los siguientes derechos:

- El derecho a la educación de todos, junto con la identificación y remoción de barreras y obstáculos para el acceso.

- El derecho a una educación de calidad que proporcione un currículo relevante asentado en una pedagogía atenta a las distintas formas de aprendizaje y que cree espacios de aprendizaje inclusivos en lugar de excluyentes.

- El derecho a una educación que sea respetuosa de la cultura, proteja y garantice los derechos de participación de todos y todas. En otras palabras, un contexto en el que todos estén seguros, sean respetados en su integridad física y emocional y donde sus voces sean escuchadas y tomadas en consideración (UNISEF, 2014).

Cada país se encuentra en una etapa distinta de desarrollo en cuanto a su legislación y a las políticas públicas de educación inclusiva, respecto a la voluntad política y particularmente a los cambios necesarios en la ideología. A través de los años, los gobiernos

han abordado de maneras distintas la situación de los alumnos, incluidos los alumnos con discapacidad, lo que puede influir de manera diferente en la implementación de las políticas educativas y en las intervenciones institucionales que otorgan atención a los alumnos en todos los niveles educativos. En este sentido, "cuando el objetivo es cumplir con los estándares, los enfoques deben ser desiguales, por lo que permitir que todos tengan una oportunidad justa para alcanzar los objetivos con el fin de superar la brecha de oportunidades" (Monkman, 2021:29).

Así, la educación inclusiva no solo consiste en brindar educación para todos y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, también se requiere tener un panorama más amplio de todas las condiciones necesarias en cada escuela para que todos los alumnos ocupen el lugar adecuado a sus posibilidades de desarrollo y para que el diseño curricular responda a las necesidades de aprendizaje que genere el propio desarrollo (Sierra y García, 2020), es decir, se debe valorar la igualdad (trato igualitario) sobre la equidad (trato justo), en tanto que los enfoques de equidad e igualdad no son suficientes para asegurar la participación total —inclusión total— porque las barreras a la participación (la cerca) todavía existen e incluso si se eliminan, aquellos con el poder de determinar quién está incluido y cómo, pueden seguir restringiendo plenamente la participación (Monkman, 2021).

De acuerdo con la UNESCO, 2016, algunas de las razones de la falta de una educación inclusiva y de calidad son la escasez de profesores capacitados y las malas condiciones de las escuelas de muchas zonas del mundo y, las cuestiones de equidad relacionadas con las oportunidades que tienen niños y niñas de zonas rurales. Para que se brinde educación de calidad a los niños de familias empobrecidas, se necesita invertir en becas educativas, talleres de formación para docentes, construcción de escuelas y una mejora del acceso al agua y electricidad en las escuelas.

A partir de que México adoptara los perceptos de la Agenda mundial de la Ept en 1990, y después los ODM y la Agenda 2030, ha incorporado temas como: educación para todos, equidad y, posteriormente inclusión en los Programas Sectoriales de Educación (*cfr.* Navarrete, López y Manzanilla, 2021), con la intención de brindar educación para todas las personas, especialmente a aquellas que sistemáticamente han padecido la exclusión de los sistemas educativos (Mendoza, 2018) además de condiciones sociales adversas, capital escolar insuficiente, situación y condición de migración, emigración forzada entre territorios, desastres naturales o bien por condición de pandemia. Estos grupos de exclusión histórica, y emergente ante las nuevas condiciones salud que se han vivido en los últimos tiempos, se refieren a grupos indígenas, migrantes, alumnos con discapacidades, entre otros, a los que medianamente se ha buscado integrar al sistema educativo nacional en los niveles de educación que les corresponde por grupo de edad.

México es un país étnicamente diverso que cuenta con más de seis millones de habitantes que se consideran miembros de un grupo indígena, entre los que se hablan 68 lenguas indígenas nativas (INEGI, 2020). Existen más de 6 millones de personas con algún tipo de discapacidad, siendo la discapacidad motriz la más representativa y la discapacidad visual la que ocupa el segundo lugar (INEGI, 2020a); 2.2 millones de niños y niñas se encuentran ocupados en alguna actividad económica, sin contar con los que realizan quehaceres domésticos –20.8 millones– en condiciones inadecuadas (INEGI, 2019). A estos factores deben añadirse las poblaciones migrantes que se desplazan de sus lugares de origen por

cuestiones de inseguridad delictiva o violencia (4.0%), búsqueda de oportunidades de trabajo (28.8%), mejor educación (6.7%), o decisión familiar (45.8%) (INEGI, 2020b).

Por otro lado, la infraestructura física educativa representa la totalidad de los planteles –principalmente los de sostenimiento público– educativos. Del total de 152,469 planteles educativos en el territorio nacional, el 97.44% cuenta con energía eléctrica, el 98% cuenta con servicios sanitarios o baños, solo el 42.9% de los inmuebles cuenta con accesibilidad para personas con discapacidad, el 62% cuenta con aula de cómputo y el 41% tiene laboratorio (INIFED, 2018; INEE, 2018). Si bien existe un importante rezago en materia de infraestructura física en el campo educativo, también se debe considerar que el actual gobierno ha ampliado la cobertura de los programas de becas. A partir de la desaparición del programa Prospera en 2019, se integraron cuatro programas de becas escolares como parte de los programas prioritarios de la administración federal: Programa de becas de educación básica para el bienestar Benito Juárez, Programa de becas Elisa Acuña, Beca universal para estudiantes de educación media superior Benito Juárez, y Jóvenes Escribiendo el Futuro. Aumentado casi al doble la inversión en estos programas de un 38.559 mdp en 2015 a un total de 71,411 mdp en 2020 (Martínez, 2020; Coneval, 2020).

Tener acceso a escuelas de calidad desigual no es equitativo, la equidad implica necesariamente la calidad y exige mejorar los resultados, con atención especial a los grupos en situación de pobreza. El derecho a la educación no significa sólo asistir a la escuela, sino aprender realmente. Mientras el sistema no ofrezca a los pobres el acceso a una educación de buena calidad, actuará como mecanismo de marginación (Limón, 2006). La Inclusión Educativa es, hoy en día, una de las aspiraciones de todos los sistemas educativos en Latinoamérica, considerando que se encuentra destinada a la constitución de sociedades más justas, democráticas y solidarias (Echeita y Duk, 2008; SITEAL, 2019). A pesar de que las políticas educativas han centrado parte de sus objetivos hacia la cobertura dirigida a los grupos tradicionalmente excluidos por medio de la democratización del acceso, lo cierto es que las tasas de pobreza se han mantenido (Alcántara y Navarrete, 2014), cuestión que sigue siendo una asignatura pendiente para las agendas políticas implementadas, así como en los objetivos y estrategias propuestas para el desarrollo educativo.

***

El libro *Inclusión en la educación*, tiene por objetivo analizar las maneras en que las políticas y estrategias para la Inclusión Educativa se implementan para promover el cambio y la justicia social. Hemos organizado el libro en dos ejes temáticos: "I. Inclusión en la educación media y superior"; y "II. Inclusión en educación para todas las personas", en dichos apartados se presentan: a) trabajos de investigación con referente empírico (documentado con diferentes materiales y soportes en los cuales ha sido recogido y, por las preguntas del investigador) y b) ensayos de carácter teórico y/o documental. En el primer eje se presentan textos enfocados principalmente al análisis de la educación superior, centrando su atención en grupos vulnerables y temas marginales como: indígenas, mujeres, estudiantes Lbtg, violencia e igualdad de género, inclusión, desarrollo sostenible, compromiso social de la Formación Universitaria, tutorías en la educación especial, educación superior de calidad, entre otros.

En el segundo eje temático se concentran trabajos dedicados al estudio de inclusión en la educación en vínculo con grupos marginados y en distintos niveles educativos que van

desde preescolar hasta la educación media superior; focalizando temas como: discapacidad, migración, comprensión lectora en estudiantes sordos, experiencias de crianza en madres de niños ciegos, evaluación y propuestas de inclusión en preescolar, cimientos para una escuela democrática, Formación de Lengua de Señas Mexicana, inclusión educativa, entre otros. Todos los capítulos que este libro reúne, tienen el propósito de contribuir al análisis, reflexión y en ocasiones a brindar propuesta para que los grupos marginados y todas las personas en general (niños, jóvenes y adultos) sean incluidas, consideradas, visibilizadas en la educación. A continuación, abordaremos de manera particular cada uno de los capítulos que conforman el presente libro.

## Inclusión en la Educación Media y Superior

El primer apartado de este libro inicia con el capítulo: *Ser joven, mujer y estudiante entre desigualdades múltiples: Un estudio sobre funcionalidad diversa*, de Silvia Ochoa Ayala, del Instituto Politécnico Nacional. Presenta el caso de una joven estudiante del Instituto Politécnico Nacional quién muestra parálisis cerebral leve y que enfrentó el reto de formarse como técnica en soldadura industrial. Por medio de las preguntas: ¿Cómo enfrenta una joven sus dificultades motrices en un entorno académico donde la especialidad técnica requiere movimientos finos precisos? ¿Cómo resuelve sus dificultades económicas y la precariedad de oportunidades laborales? La autora nos permite mirar la complejidad interseccional de la (dis)capacidad como modo de vida y agencia ante las desigualdades múltiples del entorno, así como de las estrategias de afrontamiento que las jóvenes con (discapacidades) elaboran en las escuelas y en el ámbito laboral.

En el capítulo *Una propuesta educativa innovadora para la inclusión de estudiantes Lbtg+ en la educación superior mexicana*, Migdelina Andrea Espinoza Romero y José Raúl Rodríguez Jiménez, de la Universidad de Sonora, buscan informar y concientizar a los académicos en temas sobre diversidad sexual. No esperan generar un tipo específico de docente para la atención de estos estudiantes, esperan que la totalidad de la plantilla académica sea poseedora de herramientas de apoyo a su labor docente, que les permita crear espacios inclusivos de la diversidad sexual, sobre todo en su trabajo diario en el aula. Buscan el reconocimiento pleno de los derechos de esas poblaciones, y concientizar a los actores de la educación superior –profesores y estudiantes, funcionarios y trabajadores– en la tolerancia y respeto, así mismo consideran necesario impulsar investigación educativa sobre sexualidades diversas y estudiantes universitarios.

Josefina Guzmán Acuña, Teresa de Jesús Guzmán Acuña, y Juan Antonio Centeno Quevedo, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), presentan el trabajo *Estudio de violencia de género de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas,* en él muestran los resultados de una investigación sobre la percepción y manifestación de violencia de género en los estudiantes de la UAT, con la intención de contar con elementos para la toma de decisiones y el desarrollo de una perspectiva de género en la institución. Sostienen que es importante desarrollar programas al interior de la comunidad educativa para fomentar la igualdad de género en la comunidad estudiantil; los estudiantes hombres son un sector causante de la mayoría de los problemas o situaciones negativas planteadas. En el desarrollo de un programa de intervención pueden incluirse actividades específicas para la sensibilización, detección, atención y seguimiento de la violencia de género; aún prevalecen las diversas manifestaciones o tipos de violencia, que deben ser tratados de manera específica.

Rosa María Rivas García, Edgar Oliver Cardoso Espinosa, Jesica Alhelí Cortés Ruiz, del Instituto Politécnico Nacional (IPN), presentan el capítulo *La formación de las competencias clave para el desarrollo sostenible en los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional*, con el objetivo de valorar la formación de las competencias clave para el desarrollo sostenible en los estudiantes de la Escuela Superior de Comercio y Administración del IPN. Indican que para lograr una formación de calidad educativa a partir de consolidar el desarrollo de las competencias clave del enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es necesario que las Instituciones de Educación Superior no solamente lo integren en los contenidos de una sola asignatura sino en forma integral en sus planes de estudio aunado a una transformación integral de la organización que implique la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza, un liderazgo participativo tanto de los directivos como docentes, así como la introducción de procesos de gestión innovadores que coadyuven a la implementación de la EDS a nivel superior.

Celia Carrera Hernández, Perla Meléndez Grijalva, Margarita Álvarez Palma, y Olga Montes Chavira, de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), presentan el texto: *El pensamiento crítico en la intervención educativa de estudiantes universitarios*, en el que evalúan las habilidades del pensamiento crítico que han desarrollado los estudiantes que cursan el séptimo semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPNECH, con el fin de que los profesores analicen los resultados y realicen mejoras en la docencia. Encontraron que la habilidad en la que los alumnos tuvieron mayores dificultades fue el razonamiento inductivo al requerir analizar la información e identificar los problemas a los que posteriormente deberían ofrecer soluciones. Una habilidad muy importante que los estudiantes no han desarrollado en su totalidad es la argumentación, esto se presenta porque no tienen evidencias ni suficientes elementos teóricos o empíricos en qué apoyar sus ideas. En este sentido, los profesores de la UPNECH deberán promover metodologías para su desarrollo.

*Repositorio de buenas Prácticas: experiencias exitosas ante el compromiso social de la Formación Universitaria*, escrito por Marisol Vázquez Vincent, Miriam Alejandre Espinosa, Elba María Méndez Casanova, y Marcela Mastachi Pérez, de la Universidad Veracruzana (UB). Tiene por objetivo instituir un Repositorio de Buenas Prácticas, proveniente de la implementación de proyectos vinculados a la comunidad, en las Experiencias Educativas del Plan 2000 y 2016 como resultado de la Responsabilidad Social Universitaria en la Facultad de Pedagogía, de la UB, región Poza Rica-Tuxpan. Concluyen que, en la medida que se orienten las tareas de la Educación Superior hacia la resolución de problemas de un mundo globalizado, haciendo visible estas obras en la sociedad; con la ayuda de medios tecnológicos, políticas de acceso abierto al conocimiento y espacios de interacción académica-social, se puede consolidar una visión ética común para desarrollar valores tan indispensables, como la paz, la justicia y la equidad en todos los niveles sociales, desde las funciones sustantivas de la Universidad.

En el texto: *Percepción de tutores y tutorados del proceso de tutorías en Educación Especial*, en el estado de Morelos, Beatriz del Carmen Pérez Salgado, Ermila Luna Vara, Mireya Alejandra Sánchez Morales, y Erika Egleontina Barrios González, del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos, y la última del Semillero de Investigadores. Encontraron que la tutoría en Educación Especial cuenta con un mayor nivel de complejidad por el tipo de población que se atiende (estudiantes con diferentes discapacidades, síndromes y trastornos, así como aptitudes sobresalientes); por lo que consideran que el

docente novel debe contar con una sólida postura teórica que le permita la explicación y el análisis de cada una de las partes que compone esta compleja profesión (ser docente en educación especial); lo antes expuesto explica por qué se requiere que los tutores de estos docentes tengan un gran nivel de sensibilidad, compromiso y conocimientos.

En el capítulo *La Tutoría: mecanismo de inclusión en educación superior*, Juana Idalia Garza Cavazos, y Ma. Gabriela Guerrero Hernández, de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), analizaron la importancia y el alcance de una tutoría que apunte a la promoción de una educación integral para lograr la excelencia del alumnado que le haga trascender como miembro activo de la sociedad que, una vez egresado, forma parte del campo laboral, donde pondrá en práctica las facetas inclusivas e incluyentes –equidad e integración con virtudes morales –que obtuvo durante las actividades tutoriales que buscan la promoción y estímulo de los jóvenes egresados hacia el cambio y las políticas de justicia social. Por otro lado, el escrito, también busca compartir la experiencia vivida por parte de las autoras en relación a la aplicación del programa de tutoría, mismo que ha favorecido al logro de las competencias y propósitos del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades por parte de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

En el texto *Inclusión de tres investigadoras en REDMIIE*, de Ma. Dolores García Perea (del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México), Marcelina Rodríguez Robles, Ana Ma. Mata Pérez, Leticia del Carmen Ríos Rodríguez, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, las autoras analizan las experiencias de inclusión de tres investigadoras en la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), que laboran en distintos estados de la República Mexicana y en la actualidad tienen un papel dinámico en la red. Este trabajo se caracteriza por tener un referente teórico con referente empírico, un análisis interpretativo centrado en el enfoque situacional, especialmente en el estudio biográfico profesional y de carácter prospectivo. Asimismo, la hermenéutica analógica es el referente metodológico utilizado para identificar las semejanzas y diferencias. Las autoras consideran que las funciones realizadas por el investigador educativo tienen que ser acordes con el espíritu de la época que le tocó vivir y el trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento y la utilización del modelo de producción del conocimiento.

Alma Beatriz Gutiérrez García, de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Superior de Ciencias de la Educación, presenta el texto: *La dimensión simbólica-política de las académicas universitarias*, analiza el problema de la constitución subjetiva de las académidas universitarias, como un otro que no ha logrado ser incluida con mejores condiciones laborales y materiales y de existencia a pesar que forma parte de una de las funciones sustantivas de la universidad como es la docencia. No obstante, la autora considera que, las académicas reactivan otros formas políticas para tratar de mejorar su vida cotidiana y reconfiguarar simbólicamente su subjetividad en el contexto de la cultura institucional de género de la universidad. Estas formas políticas son la agencia que las académicas hacen posible para tratar de insertarse en funciones como la invetigación y difusión de la cultura como parte de las tareas sustantivas de la universidad en un toma de decisiones políticas para lograr sus aspiraciones. A lo largo del texto responde a la pregunta, ¿cómo se configura la subjetividad de las académicas universitarias dedicadas a la profesión académica?

Teresa de Jesús Guzmán Acuña, Josefina Guzmán Acuña, y Juan Antonio Centeno Quevedo, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), presentan el texto *Retos de la igualdad de género en la Universidad Autónoma de Tamaulipas*, el estudio está dirigido a la evaluación de la igualdad de género en la UAT, y se realizó dentro de la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior, Caminos para la Igualdad de Género (RENIES) en cumplimiento de los acuerdos que la UAT ha suscrito con RENIES. Los autores consideran que un programa de intervención efectivo debe estar soportado por un diagnóstico específico que permita caracterizar el problema, detectar si realmente existe y cómo se caracteriza o se comporta en la población, quiénes son los principales actores y cómo es que se puede intervenir de manera institucional con una perspectiva de respeto a los derechos humanos. Por lo que este estudio les permitió generar un punto de partida para la construcción de políticas públicas oportunas en materia de igualdad de género y no discriminación.

Evangelina Zepeda García, y Karin Yovana Quijada Lovatón, de la Universidad Marista de Querétaro (UMQ), presentan el capítulo: *Proyecto interdisciplinar de inclusión educativa en la Universidad Marista de Querétaro: retos y desafíos*, las autoras exponen el Proyecto Interdisciplinar de Inclusión Educativa desarrollado por docentes de la UMQ y de la Escuela Normal Queretana. El proyecto se fundamenta en los derechos humanos y la dignidad humana, mismos que son recuperados de la Visión estratégica operativa 2026 de la Provincia Marista de México Central. Para la elaboración de la propuesta, tomaron como marco las políticas internacionales y nacionales que promueven los principios de justicia social y equidad en la educación superior, asimismo, exponen las acciones que hasta el momento ha realizado la UMQ, que básicamente se centra en el diagnóstico, es decir en quiénes son los jóvenes que constituyen la población universitaria y quiénes presentan necesidades educativas particulares.

Por otra parte, Hugo Alberto Quiroz Martínez Escobar, y Luis Armando Macedo Ayala, de la Universidad Simón Bolívar, presentan el texto: *La sincronización organizacional como efecto de la alineación ETK de la cultura y clima empresariales: caso de estudio de una universidad privada*, los autores plantean que una organización "altamente sincronizada" es flexible y ágil en su estructura interna, así como el objetivo de verificar si la estructura interna de las áreas administrativas de la Universidad Simón Bolívar México está "sincronizada organizacionalmente" realizaron un estudio de cultura y clima empresariales a través de un diagnóstico organizacional y la construcción de una radiografía organizacional con base en el Modelo Tridimensional de Patt-Williams con el fin de alinearlos posteriormente a través de la metodología ETK, propuesta por la San Diego Global Knowledge University, al medir el índice de sincronización organizacional y plantear estrategias y tácticas que impacten de manera emotiva, de forma tecnológica y en la administración del conocimiento de la misma organización con el fin de incrementar el índice.

Para cerrar este primer apartado del libro, se presenta el capítulo: *Acceso a una educación superior de calidad. Un reto del presente y futuro en México*, autoría de Jorge Eduardo Martínez Iñiguez, Jesús Adolfo Soto Curiel, y Evangelina López Ramírez, de la Universidad Autónoma de Baja California. Por medio de un análisis documental, los autores describen la situación actual del sistema de educación superior en México; analizan las actuales propuestas gubernamentales en materia de ampliación de la cobertura en el nivel superior en México; y analizan los problemas que imposibilitan a las personas que así lo deseen, el acceso a una educación superior de calidad. Concluyen que el actual

gobierno de México quiere hacer de la educación un derecho humano para la población mexicana. Se han establecido diversas políticas que tienen como finalidad impulsar la obligatoriedad y gratuidad de la educación hasta el nivel superior, crear nuevas universidades para aquellos sectores marginados y/o que presentan situaciones de vulnerabilidad, entregar becas a jóvenes universitarios, así como buscar la eliminación de los exámenes de admisión a las universidades públicas.

## Inclusión en Educación para todas las personas

El segundo apartado de este libro inicia con el texto: *Inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad en la educación. Políticas y planes de estudio*, autoría de Zaira Navarrete Cazales, Héctor Manzanilla Granados, y Lorena Ocaña Pérez, ambas autoras inscritas a la Universidad Nacional Autónoma de México y el autor al Instituto Politécnico Nacional. Presentan un panorama sobre las políticas públicas para la inclusión de niñas y niños con discapacidad en México; analizan los planes de estudio vigentes, las adecuaciones curriculares, y los espacios físicos con los que deberían contar las escuelas para incluir a las personas con discapacidad. Concluyen que las medidas tomadas por el gobierno mexicano y por la SEP para la integración de los alumnos con discapacidad, buscan beneficiar a este sector de la población, no obstante, lograr la inclusión en la educación requiere de una importante transformación financiera, humana y didáctica para lograr una auténtica educación inclusiva.

*Ganancias y pérdidas: retos vigentes para la Inclusión Educativa en la Ciudad de México*, es el segundo capítulo del segundo apartado de este libro, y es presentado por Alejandro Hernandez[2] Canarios, adscrito a la Secretaría de Educación Pública. El autor señala que la Dirección de Educación Especial como unidad administrativa de la Dirección General Operativa de Servicios Educativos dependiente de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF, ahora AEFCM) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) orquestó en la Ciudad de México una serie de reglamentaciones, modelos operativos y estrategias encaminadas al logro de la Inclusión Educativa. Reglamentaciones y estrategias que fungen como referencia pertinente para la comprensión de las dinámicas de apropiación curricular consecuentes en la educación especial. El autor reflexiona sobre cómo dichas reglamentaciones, modelos operativos y estrategias se han ido adoptando (de 2010 a la fecha) por autoridades educativas, figuras directivas, maestras y maestros de educación especial.

El tercer capítulo denominado *Inclusión social a través de la tecnología: el MOOC Derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes*, corresponde a las autoras Luz de Lourdes Cantón Galicia, y María del Carmen de Urquijo Carmona de la Universidad La Salle-México. Las autoras describen la forma en que se ha empleado esta modalidad de la educación virtual para contribuir a la atención que demanda la situación actual de niños, niñas y adolescentes migrantes, en torno a las causas que provocan el fenómeno de la migración, las condiciones a las que se enfrentan durante el trayecto que sigue su viaje y lo que ocurre cuando este termina, a partir del conocimiento de sus derechos, favoreciendo la reflexión desde una perspectiva ciudadana, humana y educativa, a fin de proponer alternativas para la inclusión social de una población en estado vulnerable.

[2] (Sic)

Blanca Estela Zardel Jacobo y María Cristina Hernández Tapia, de la Universidad Nacional Autónoma de México, presentan el texto: *La flecha de Laocoonte apuntando a la inclusión educativa de las personas sordas*, en el que analizan la situación educativa de las personas sordas, y si la educación inclusiva sería una respuesta a la pretensión de cumplimiento de su derecho a la educación en equidad e igualdad. Revisan la historia de la educación para las personas sordas en México desde sus inicios hasta la actualidad, para mostrar los cambios de los fundamentos y paradigmas recorridos. Apuntan, como la flecha de Laocoonte, a visibilizar una serie de reflexiones a través de la escucha y análisis de las voces o testimonios de tres estudiantes universitarios con sordera, hablantes de Lengua de Señas Mexicana (LSM). Concluyen que las maneras de vivir y significar la sordera están ligadas con establecer un lazo social que implica compartir una lengua que es más que gramática, es estar en un mundo común y semejante. La lengua de señas le permite la comprensión del mundo y sus significaciones.

Cindy Viridiana Martínez Ortiz y Alma Janeth Moreno Aguirre, de la Universidad Autónoma Estado de Morelos (UAEM), presentan el capítulo *El aspecto semántico de la comprensión lectora en estudiantes sordos de nivel básico en Morelos*. Analizan las estructuras semánticas de la comprensión lectora de los estudiantes sordos de un grupo multigrado de educación básica en el estado de Morelos. Abordan los procesos a los que se enfrenta el sordo en la adquisición de una lengua que es el español escrito, además analizan una evaluación sobre el análisis de las estructuras semánticas con la finalidad de apuntalar una conceptualización de la comprensión lectora del grupo de estudio. Este estudio permite visualizar cómo proceder en el abordaje del estudiante sordo de nivel primaria, identificando las necesidades que se deben fortalecer para que impacten en la lengua escrita, aprendizaje fundamental para su crecimiento académico y de comunicación con la comunidad oyente, para lograr con ello una inclusión educativa y en otros contextos como la inclusión social y laboral.

*Experiencias de crianza en madres de niños ciegos: un estudio multicaso*, es el texto que presentan Laura Elena Castillo Eriza y Gabriela López Aymes, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Describen las experiencias de crianza de tres madres de niños con ceguera desde una perspectiva multicaso. Encontraron que existen prácticas sobreprotectoras muy evidentes en las tres familias, tanto de las madres, como de los demás miembros, y una falta de aceptación por la discapacidad visual en sus hijos/as aun en la actualidad, lo que las ha llevado a buscar otras opiniones de especialistas que les puedan cambiar el diagnóstico a uno más favorable. También se encontró que las parejas de las madres no suelen involucrarse en las actividades y necesidades del niño/a con ceguera, y su aporte es únicamente económico, lo cual sobrecarga de ocupaciones a las mamás, llevándolas a utilizar métodos de disciplina como golpes y castigo físico, en lugar de estrategias disciplinarias positivas. Señalan que no existen problemas de comunicación en cuanto a las mamás con sus hijos/as con ceguera.

*La evaluación en preescolar en un marco de inclusión y equidad*, es el capítulo que presenta Víctor Hugo Montes de Oca Flores, de la Universidad Bancaria de México, el trabajo está enfocado a la evaluación diagnóstica en preescolar poniendo al alumno y su aprendizaje en el centro de la valoración para identificar necesidades específicas de apoyo diferenciado, y con ello, ampliar las posibilidades de que todos ejerzan el derecho a desarrollar su máximo potencial. Así, el objetivo del texto es valorar la eficacia de los instrumentos que utilizan los docentes en el diagnóstico para detectar necesidades de

apoyos diferenciados mediante la identificación de los instrumentos que utilizan, la forma en que se procesa la información, si se centran en el aprendizaje y conocimiento de diversas circunstancias relacionadas, y si identifican alumnos que necesitan de apoyos diferenciados pertinentes a sus capacidades. Concluye que en el 52.9% de los casos de la muestra, no son eficaces los instrumentos utilizados por los docentes en el diagnóstico para detectar necesidades de apoyos diferenciados en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

*Necesidades y propuesta de acción hacia la inclusión educativa de un colectivo de preescolar*, es un capítulo escrito por Martha Patricia Mireles Alemán, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. La autora presenta este estudio dada la desatención desde hace décadas, hacia las personas vulneradas por diferencias, cognitivas, físicas, sociales, económicas o de otra índole. Considera que a pesar de los múltiples estudios que orientan hacia la necesidad urgente de re-orientar una educación para todos, la realidad y la experiencia con el colectivo de la investigación, evidencian los retos que existen para que la educación se asuma y concrete en la realidad como derecho humano. Así la intención del estudio es la de comprender en voz de las docentes, directivos, apoyos educativos y padres de familia, sus saberes, experiencias y necesidades en cuanto a la educación inclusiva, la cual es entendida como el derecho que tiene todo el alumnado a ser incluido y recibir la educación que cada persona requiere.

Cecilia Vallejos Parás, de la Universidad La Salle México, presenta el capítulo *Cimientos para una escuela democrática: el derecho a participar por medio de YPAR*, en el que muestra los cambios encontrados (el antes y después) con respecto al derecho de participar en la escuela cuando se emplea una metodología enfocada a desencadenar la participación de los estudiantes, para comprender y dar soluciones a los problemas internos que enfrentan los adolescentes de manera habitual en el recinto escolar. La población objetivo comprende a estudiantes de secundaria entre los 12 y 16 años de edad. La pesquisa se efectuó en dos etapas. La primera tuvo como finalidad adentrarse al día a día de la escuela, mientras que en la segunda se implementó la metodología *Investigación Acción Participativa de los Jóvenes Estudiantes* –YPAR, por sus siglas en inglés–, que se caracteriza por ser un modelo incluyente, de manera especial para todos aquellos que han sido excluidos, de alguna u otra forma, de la educación.

El capítulo *La diversidad de lectores en la enseñanza de la lectura literaria*, es presentado por Silvia Verónica Valdivia Yábar y María Estela Fernández Guillén, de la Universidad Nacional del Altiplano, Perú, y de Universidad Nacional Autónoma de México respectivamente. Las autoras dan cuenta de los principales resultados de una investigación sobre la enseñanza de la lectura literaria en un ciclo de educación secundaria y en un programa de formación universitaria. El interés en esta investigación está en las diversas interpretaciones de un texto literario que los estudiantes son capaces de producir en el curso de español. Encontraron que la perspectiva teórica de la diversidad ha constituido el marco de un análisis riguroso de la actividad efectiva de lectores diversos en las clases de español. Este marco ha permitido destacar el aporte significativo de la intersubjetividad en el desarrollo de las capacidades interpretativas y en la profundización de la reflexividad de los alumnos participantes.

*Reestructura Curricular para el Programa Educativo 2018 en la Formación de LSM en el Nivel A2*, es presentado por Juan Carlos Rangel Romero y Martha Patricia Mireles

Alemán, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. Los autores presentan las bases de una nueva propuesta curricular del programa de formación de maestros con especialidad en la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en las escuelas Normales desde el empirismo, en el área de la práctica y adquisición de la lengua, que favorezca la educación inclusiva por parte de los nuevos discentes de especialidad en el futuro. Lo anterior debido a los resultados del programa educativo 2018, en la generación (2018-2022) durante el ciclo escolar 2018-2019, ya que al interior en sus metas presenta que los alumnos serán capaces de alcanzar un nivel de desempeño A2 en alineación al marco de referencia europeo, pero no es así. Los resultados obtenidos a través del seguimiento y evaluación de la currícula en el desarrollo de sus contenidos, propuestas didácticas, tiempo de estudio y logro de los alumnos que iniciaron esta formación en el periodo descrito, han mostrado que no son capaces de acercarse a la meta establecida (A2).

El capítulo: *El saber pedagógico de los docentes como elemento central para la inclusión educativa*, ha sido escrito por Alma Elisa Delgado Coellar, de la Universidad Nacional Autónoma de México. La autora presenta una evaluación de los diferentes elementos que involucra la inclusión educativa, con la finalidad de valorar las dimensiones de incidencia, así como señalar los problemas relacionados con el saber pedagógico de los docentes de educación básica que repercuten directamente en la operación directa de esta temática en las aulas y en los alumnos. Lo anterior, parte de un análisis de los cursos de capacitación masiva a través de tecnologías digitales ofertados por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México durante el ciclo escolar 2018-2019. Derivado de lo anterior, se presenta una aportación teórica que plantea líneas resolutivas para el abordaje de la Inclusión Educativa que consideran como actor central al docente, quien interviene o no, dentro del aula para soslayar estos temas.

Este libro cierra con el capítulo: *Historias, tropiezos y logros de inclusión de la educación básica a la educación superior UABC,* escrito por María Esther Vázquez García, Esperanza Viloria Hernández, Graciela Paz Alvarado y Alma Adriana León Romero, de la Universidad Autónoma de Baja California. Las autoras presentan resultados preliminares del proyecto Atención Comunitaria y Necesidades Educativas Especiales (Acynee) que atiende a los estudiantes con necesidades especiales que ingresan a la educación superior, en particular a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Describen algunos conceptos relacionados con la integración educativa e inclusión y las políticas para educación superior, para dar contexto a la iniciativa del proyecto Acynee y con ellos fundamentar su creación y misión. En el mismo sentido se plantea la importancia de trabajar de manera interdisciplinaria con los Cuerpos Académicos de diferentes disciplinas o áreas de conocimiento. Todo ello desde la responsabilidad social que involucra académicos y estudiantes universitarios.

***

Agradecemos a cada uno de los co-autores de este libro su participación por medio de la escritura de los capítulos que constituyen esta obra, así como su interés por: 1) analizar las políticas y programas que promuevan la inclusión, la equidad y la capacidad de las escuelas para avanzar hacia una educación inclusiva, y 2) por abonar incentivos teóricos, reflexivos o propositivos a la discusión académica en torno al tema de la inclusión de las personas menos favorecidas –por condición de género, origen étnico, discapacidad, edad,

nacionalidad, estrato social, y un largo etcétera– en la educación. Externamos también un sincero agradecimiento a nuestros colegas que, amable y desinteresadamente, aceptaron ser dictaminadores de alguno(s) de los trabajos que en este libro se presentan, ya que con su mirada crítica y sus sugerencias posibilitaron, en muchos casos, una mejor escritura de los capítulos. Reconocemos y agradecemos el compromiso académico demostrado en pro de mantener e incrementar la calidad y rigor académico de las producciones escritas de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (www.somec.mx). Deseamos que este libro, *Inclusión en la educación,* abone a la construcción de una mejor educación para todas y todos.

## Bibliografía


Acosta, F. (Coord.) (2021). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina.* Buenos Aires: CLACSO. 158pp. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210325041109/Derecho-a-la-educacion.pdf

Alcántara-Santuario, A., y Navarrete-Cazales, Z. (2014). *"Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México"*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. XIX, Núm. 60, pp. 213-239. Recuperado de: https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/179/179

Echeita Sarrionandia, G.; y Duk Homad, C. (20108). *"Inclusión educativa"*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, VI(2), 1-8. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *Capítulo 3 Infraestructura física educativa.* En La educación obligatoria en México. Informe 2018. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04_informe/capi tulo_030201.html

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Comunicado de prensa N° 392/2020. *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto).* Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/apro posito/2020/indigenas2020.pdf

INEGI (2020a). *Población. Discapacidad.* Página web. Recuperado de: http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx

INEGI (2020b). *Porcentaje de la población de 5 años y más migrante estatal según causa. Población.* Migración. Página web. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/temas/migracion/

INEGI (2019). Comunicado de prensa N° 343/2021. *Estadísticas a propósito del día mundial contra el trabajo infantil.* Datos nacionales. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAPTrabInf_21.pdf

Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) (2018). *Infraestructura educativa: Resultados y avances 2013-2018.* SEP/INIFED/Escuelas al CIEN. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/302544/Resulta dos_y_Avances_de_la_Infraestructura_Fi_sica_Educativa_2013-2018.pdf

Limón, M. A. (2006). *Algunas políticas educativas mexicanas de inclusión.* Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29, agosto-enero, pp. 36-38. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739005.pdf

Martínez Vargas, T. (2020). *Gasto público en becas escolares. Análisis de programas prioritarios.* Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP). Recuperado de: https://ciep.mx/gasto-publico-en-becas-escolares-analisis-de-programas-prioritarios/

Mendoza Zuany, R. G. (2018). *Inclusión como política educativa: hacia un sistema único en México cultural y lingüísticamente diverso.* Sinética, n° 50 Tlaquepaque. ISSN: 2007-7033. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2018000100009

Monkman, K. (2021). *"Equidad e Inclusión: complejidad de innovaciones significativas y sustentables".* En Monkman, K., Navarrete, Z., y Ornelas, C. (Coords.) (2021). Innovación e inclusión en educación: Políticas y estrategias de implementación. México: Plaza y Valdés Editores / SOMEC pp. 27-46 Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/356490123_Innovacion_e_Inclusion_en_educacion_Politicas_y_estrategias_de_implementacion

Navarrete, Z., López. P. A., y Manzanilla, H. M. (2021). *"Innovación, inclusión y Tic. Un estudio comparativo de su inserción en los Programas Sectoriales de Educación en México".* En Monkman, K., Navarrete, Z., y Ornelas, C. (Coords.) (2021). Innovación e inclusión en educación: Políticas y estrategias de implementación. México: Plaza y Valdés Editores / SOMEC pp. 353-370. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/356490123_Innovacion_e_Inclusion_en_educacion_Politicas_y_estrategias_de_implementacion

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2021). *Inclusión y Equidad Educativa.* Recuperado de: https://oei.int/oficinas/chile/inclusion-y-equidad-educativa/xxx

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos.* Página web. Recuperado de: https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Recuperado de: https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

ONU (2018). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Recuperado de: http://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/

Payá Rico, A. (2010). *Políticas de educación inclusiva en América Latina.* Revista de educación inclusiva, vol. 3, n° 2. pp. 125-142. Recuperado de: http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf

Ruiz, G. R. (Dir. y Comp.). (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas.* Buenos Aires, Argentina: EUDEBA. 216 pp. Recuperado de: https://www.eudeba.com.ar/E-book/9789502330105/El+derecho+a+la+educaci%C3%B3n

Ruiz Muñoz, M. M. (2015). *Derecho a la educación: política y defensa de la escuela pública.* México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 364 p. Recuperado de: https://www.academia.edu/27865299/DERECHO_A_LA_EDUCACI%C3%93N_POL%C3%8DTICA_Y_DEFENSA_DE_LA_ESCUELA_P%C3%9ABLICA

Secretaria de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.* Recuperado de: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

Sierra Socorro, J. J. y García Reyes, O. (2020). *La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales.* Revista Mendive, vol. 18, n° 1, Pinar del Rio. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100134

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2019). *Inclusión y equidad educativa.* Disponible en https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_inclusion_y_equidad_20190525.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.* UNESCO, Jomtien Tailandia. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales.* UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia España. Salamanca, España. P. 49 Recuperado de: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf

UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* UNESCO, recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48 22 3/pf0000121147_spa

UNESCO (2001). Conferencia Internacional de Educación, 46a reunión, Ginebra, 5-8 de septiembre 2001: informe final. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/46a-reuni%C3%B3n-2001

UNESCO (2008). *Conferencia internacional de educación.* Cuadragésima octava reunión. Ginebra, Suiza. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de acción para la Educación 2030.* Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable* Development Goal 4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all Education. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

United Nations Children´s Fund (UNISEF) (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. UNISEF. Recuperado de: https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

UNISEF (2014). Legislación y políticas de educación inclusiva. Cuadernillo 3. Fondo de las Naciones Unidas. Recuperado de: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo%203.pdf

# I. INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR

# Ser joven, mujer y estudiante entre desigualdades múltiples: un estudio sobre funcionalidad diversa

*Silvia Ochoa Ayala*[1]

## Introducción

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 2014, el 6% de la población del país reportó tener al menos una discapacidad es decir 7.1 millones de personas, Casi la mitad de las personas con discapacidad (47.3%) son adultas mayores (60 años y más) y 34.8% tienen entre 30 y 59 años de edad. La discapacidad motriz fue el principal tipo de discapacidad reportado, abarcando 2.6 millones de personas, esto es 37.32% de las personas con discapacidad (Pdc). Por otra parte, también en 2014 se estimó que en el 19.1 de cada cien hogares del país, que representan a 6.14 millones de hogares, vivía al menos una persona con discapacidad. El número de mujeres con discapacidad supera al de hombres (3.8 millones frente a 3.3 millones de los hombres); de igual forma, la discapacidad al interior de cada sexo tiene mayor presencia entre la población femenina: 6.2% de las mujeres del país viven con esta condición y en el caso de los hombres, representan 5.7 por ciento.[2]

El Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) reportó que el 54.1% de las Pdc se encontraban en condición de pobreza en 2014, cifra superior a la tasa de prevalencia de la pobreza a nivel nacional (46.2%). Cabe mencionar que la tasa de pobreza extrema entre las Pdc fue de 12.7%, mientras que en todo el país, fue de 9.6%[3].

La presencia de funcionalidades diferentes en los hogares mexicanos, pone en cuestión las condiciones tanto de diagnóstico como las políticas a través de las cuales se mira y se

[1] Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas DIE-Cinvestav. Instituto Politécnico Nacional, México. CE: sochoa@cinvestav.mx

[2] La discapacidad en México datos al 2014 (2016) Instituto Nacional de Estadística y Geografía., México: INEGI. Revisado el 1 de Septiembre 2019. Disponible en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf

[3] Información tomada del portal de Coneval en el apartado dedicado al programa de atención a personas con discapacidad. Revisado el 5 de septiembre 2019. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Especificas_Desempeno2012/SALUD/12_S039/12_S039_Ejecutivo.pdf#search=discapacidad.

atiende a las necesidades de las personas con funcionalidades diversas; por otra parte, la homogeneidad con que se tratan las funcionalidades diluye la percepción de las desigualdades que perviven en dicha población. El ámbito educativo no ha sido ajeno a los cambios en políticas de atención a la diversidad cursando desde la atención en escuelas *especiales* hasta la integración en escuelas *normales,* contando con poco o nulo apoyo psicopedagógico. En el caso que presentaré, busco dar cuenta de la experiencia de una joven estudiante de Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional quien muestra parálisis cerebral leve y que enfrentó el reto de formarse como técnica en soldadura industrial, me guían las siguientes preguntas en este recorrido de vida estudiantil: ¿Cómo enfrenta una joven sus dificultades motrices en un entorno académico donde la especialidad técnica requiere movimientos finos precisos? ¿Cómo resuelve sus dificultades económicas y la precariedad de oportunidades laborales?

La historia personal narrada por Anel, joven politécnica estudiante de bachillerato, nos permite mirar la complejidad interseccional de la (dis)capacidad como modo de vida y agencia ante las desigualdades múltiples del entorno. El objetivo de este trabajo es dar cuenta a través de la experiencia relatada por Anel en su historia de vida, de las estrategias de afrontamiento que las jóvenes con (discapacidades) elaboran en las escuelas y en el ámbito laboral. Para llevar a cabo la recuperación de la memoria y experiencia de Anel, realicé en el presente año, entrevistas a profundidad con ella y tres profesoras del CECyT N° 7 Cuauhtémoc IPN, con quiénes estableció una relación muy cercana hasta su abandono del plantel sin concluir el bachillerato a mediados de 5° Semestre del 2015.

La (dis)capacidad analizada como opresión, considera la condición corporal que muestra dificultades, como producto de la construcción histórico–social que excluye a las personas diferentes a través de múltiples obstáculos. En un mundo donde el aislamiento, la falta de oportunidades y la creencia de que las personas con (dis)capacidad carecen de ciudadanía plena, la (dis)capacidad entretejida con la condición femenina y juvenil, estructura un sistema opresor que precariza las oportunidades para las jóvenes que viven con capacidades diferentes.

Con el fin de comprender el entretejido que la microhistoria de Anel nos ofrece en el relato de sus experiencias dentro y fuera de la especialidad, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con ella y sus maestras, las entrevistas se realizaron entre los meses de abril y junio de 2019. Con las maestras, entre sus clases frente a grupo y muchas evidencias que evaluar en su jornada laboral, recuperé espacios de entrevista que fluctuaron entre 30 y 45 minutos, el total de entrevistas fue de 4 con cada una de las docentes participantes.

Con Anel, las entrevistas tuvieron lugar en 3 ocasiones con una duración entre 45 y 90 minutos. Fueron pactadas a través de citas por e-mail y Messenger y realizadas en sitios públicos cerca de su trabajo ya que sus responsabilidades laborales no le permitían gran flexibilidad. Se realizaron las transcripciones de las entrevistas analizándose los contenidos que permitieran dar cuenta de la vinculación de memorias y experiencias en la construcción de la microhistoria de Anel. La narrativa recupera en la experiencia y memoria, el matiz emocional que permite entender la política de las emociones que Sara Ahmed (2014) refiere para explicar cómo estas emociones movilizan acciones y decisiones que retan las desigualdades. Jelin (2002) plantea que un aspecto básico para el estudio de la memoria es la complejidad de la temporalidad, entender la confluencia del pasado en el presente para invocar un futuro posible, además de las formas subjetivas en que esta confluencia

puede ser interpretada, es decir el plano personal, que se manifiesta junto al de otros. Con tiempos que pueden ser distintos, se imbrican los acontecimientos y los sentidos, se transforman los actores y se reinterpretan los actos.

Cuando se estudia la memoria, los hechos que se comparten son los que le dan sentido a la experiencia, lo que no se puede compartir porque se ha quedado anclado en el dolor, el miedo, la vergüenza o el enojo, es identificado como un espacio sombrío (hueco) del que no se trata mucho, considerando que también estos espacios se transforman, esta transformación es personal, las y los actores de la memoria pueden identificar e ir sanando estos vacíos para expresar con mayor fidelidad su experiencia reelaborando un sentido personal y colectivo de las vivencias.

En el cuerpo también se observa la historia personal de cada alumna y alumno; su postura, sus actitudes, sus movimientos, sus reacciones expresan de manera única su historia, su materialidad y subjetividad. Cada lugar de aprendizaje evoca en el cuerpo las experiencias vividas, el cuerpo emplea la sensorialidad y el habla para enlazar el pasado y el presente (Grosvenor *et al.*, 2016), emplea sus recursos materiales para aprehender el entorno y construir formas de interpretarlo (Le Breton, 2018). Anel apropia los instrumentos y artefactos de la especialidad técnica retando la normatividad y brindando sus estrategias específicas de apropiación, más no recupera esto individualmente, ciertas agentes escolares sostienen su apropiación: las docentes que la acompañaron. Así, la experiencia de Anel permite mirar de manera compleja la vivencia de la funcionalidad diversa más allá de la carencia de control motriz.

## Desarrollo

Etimológicamente encontramos la palabra discapacidad conformada por el prefijo -dis- (carencia) y capacidad, por lo que su significado es "falta de capacidad". Internacionalmente la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS), acepta este concepto al igual que con anterioridad ya se había designado el término minusvalía. Díaz (2009) recupera la distinción entre el paradigma rehabilitador y el paradigma de la autonomía social, ambos paradigmas sitúan la condición de funcionamiento diverso desde miradas muy distintas, el primero piensa a la persona como enferma, visibilizando sus *deficiencias* y considerando que la persona se ha de normalizar a través de la atención médica correcta, su meta es dirigir el cuerpo hacia la normalidad funcional empleando la rehabilitación, las cirugías y las prótesis como elementos humanos y no humanos que intervienen el cuerpo para devolverle la salud, bajo esta postura el énfasis se dirige a la (re) incorporación de las personas con funcionalidad diferente en los ámbitos de la producción y reproducción social bajo condiciones que justifican la desigualdad laboral e incluso económica. El paradigma de la autonomía personal, por otro lado, ubica la mirada hacia el cuerpo diverso como una construcción social que ha convertido la diferencia en un problema, en la exclusión de la *normalidad*. La autonomía personal cuestiona la (dis)capacidad[4] construida alrededor de la persona, invisibilizando otras formas de apropiación del entorno. Abberley (2008) considera la (dis)capacidad como opresión, afirma que el modo de producción capitalista ha clasificado los cuerpos como útiles o no para la producción industrial, dejando de lado los cuerpos que no marchan al ritmo de la hiperproducción, es así que estos cuerpos se ubican en el sistema como no

[4] Agrego los paréntesis ( ) a (dis)capacidad, para cuestionar el origen incapacitante del uso de la palabra.

útiles o menos útiles. No obstante, desde ciertas formas de consumo como por ejemplo el empleo de prótesis, implementos y atención médica específica, sí establecen un espacio de negociación para la incorporación al sector productivo.

La teoría de la opresión que Abberley propone, indica cinco postulados que la sostienen:

1. Reconoce y enfatiza los orígenes sociales e históricos de la funcionalidad diversa.

2. Cuestiona y se opone a las desigualdades y desventajas que son impuestas para las personas funcionalmente distintas.

3. Se opone a la naturalización de la (dis)capacidad con el fin de enfatizar el carácter histórico de la misma.

4. Identifica y reconoce las formas diversas de vida que poseen las personas con funcionalidades distintas, cuestionando la construcción peyorativa de la (dis)capacidad.

5. Considera fundamental implementar acciones políticas que favorezcan formas asistenciales y médicas que den cuenta de otras formas de funcionalidad alejadas del cuadro de enfermedad y que favorezcan la independencia sin tener como meta la producción capitalista.

La (dis)capacidad es situada ocupando un nodo del sistema capitalista, cumpliendo funciones específicas; la exclusión y la discriminación, fortalecen la mirada de los cuerpos normales como útiles para la carrera productiva, dejando a los otros y otras como aquellos que deben ser adaptados a las condiciones de producción o ser recordatorio de la productividad que no debe ser perdida a riesgo de ser inferiorizado e incluso feminizado, como propone la teoría Crip (Mc Ruer, 2013). Crip es un término que puede traducirse como *tullido* o *lisiado,* su nombre y postura obedecen al cuestionamiento del lugar de victimización en que se ha colocado a las personas con habilidades diversas, alude a un reto, a una identificación de la posición de Crip como sector social que busca un lugar de reconocimiento, como otras formas de apropiar movimientos corporales, habilidades, destrezas y cuerpos que no son los normalizados. Mc Ruer discute la dislocación de estos cuerpos de la posición marginal en donde se les *incluye* siempre como diferentes. Fernández (2019) converge con Mc Ruer en enfatizar sobre la (dis)capacidad dislocada del margen, entender que se ha construido desde el centro de la normalidad persistente. Es desde los cuerpos socialmente considerados *normales,* que los cuerpos diversos son excluidos.

Por otra parte, Abberley(2008) puntualiza también los efectos psicosociales que sobre las personas con funcionalidad distinta se han observado, estos efectos se sintetizan en cuatro rubros: a) El desaliento en la apropiación de las capacidades personales para usarlas como herramientas laborales fuera del hogar; b) Por los estereotipos que perviven en el entorno, se tiende a normalizar el dolor y la dificultad para evitar ser identificadas o identificados como parte de un grupo desigual y desfavorecido; c) Favorece la visualización de las personas que requieren de asistencia social como una forma de advertencia hacia quién no sea parte del cuerpo productivo del capital y d) La presentación naturalizada de la (dis)capacidad, dirige la atención al factor individual, centrándose en la persona aislada,

desdibujando la responsabilidad social de las instituciones sobre las personas que presentan funcionalidades diversas.

Retomando el punto de vista de la teoría Crip postulada por McRuer (2013), se propone el término *integridad corporal obligatoria* para definir como la normalidad construida en los cuerpos es lo que socialmente se privilegia, dejando de lado todos aquellos cuerpos que salen de esta norma, así como la heteronormatividad deja fuera lo diferente en relación al género y la sexualidad. La normalidad mirada como integridad corporal obligatoria es justamente lo que debe cumplirse para ser un hombre o una mujer con reconocimiento social elevado. Al respecto del reconocimiento sobre la dignidad de las personas con discapacidad Arnau Ripollés (2017) afirma que:

> El Paradigma de la Diversidad… ha hecho posible que identifiquemos la Violencia Cultural y/o Simbólica contra la realidad humana específica de la diversidad funcional, en la medida en que todas las visiones anteriores focalizan su centro de atención en el tema de las "capacidades" y, no en la propia dignidad inherente de cada ser humano, tal y como apela dicho paradigma (Arnau Ripollés, 2017:53).

Otro aspecto que es importante considerar es la diversidad entre las propias mujeres. El estudio llevado a cabo por Hanna y Rogovsky (2008) exploró las condiciones estructurales y subjetivas que vivían las mujeres con funcionalidad diferente encontrándose con la dificultad que las mujeres tenían para salir de casa, lo que ocasionaba un aislamiento opresor, generalmente formaban pocos lazos de amistad, se casaban menos y se divorciaban en mayor porcentaje, las mujeres indicaban que además del temor ocasionado por el aspecto corporal, ellas sentían desconfianza e inseguridad personal, lo que aumentaba la distancia con las demás personas. Estas autoras identifican tres factores que entrelazados tejen un hilado de opresión, el primero, es la condición de mujer que encuentra a su paso mayores obstáculos que los varones, el segundo, es la discriminación por la funcionalidad diversa que ha construido a su paso la precariedad de oportunidades para las mujeres en esta condición y, la tercera, que es la imbricación de las dos anteriores, es decir las mujeres con funcionalidad diversa son vistas como enfermas, débiles, con esterilidad, asexuadas, y aburridas o tristes. Esta construcción no es compartida del todo por los varones a los que se les otorga mayor poder (Hanna y Rogovsky, 2008). Por otra parte, la poca expectativa que se tiene respecto a su desempeño, entreteje un encierro físico y psicológico y las hace aparecer como infantiles e inmaduras, es decir, con una ciudadanía precaria (Madeo *et al.*, 2013).

Pensando en la condición femenina, encontramos que tal condición es heterogénea, siguiendo a Arnau Ripollés (2017), la distancia entre las mujeres se presenta de diversas maneras:

> Las mujeres no solamente tenemos un "techo de cristal", sino que también existen "paredes de cristal" que simbolizan la desigualdad que se establece entre las distintas realidades humanas femeninas, desde un sentido supuestamente horizontal. No todas las mujeres somos "occidentales, blancas, del norte, judeocristianas, de clase media, de mediana edad, sin diversidad funcional…", y aquellas que no se encuentran en el lado de los privilegios ni de las hegemonías, sufren/sufrimos mayores cotas de discriminación respecto de las otras mujeres (Arnau Ripollés, 2017:50).

Por otro lado, cuestionando el concepto de normalidad en los contextos educativos, García (2015) realizó un estudio etnográfico en la alcaldía de Iztapalapa, específicamente en Santa Cruz Meyehualco (pueblo originario de la Ciudad de México), este pueblo se encuentra muy cercano al domicilio de Anel, la joven informante en este caso y que comparte las vivencias vecinales. García relata la vida en comunidad de 4 niños con funcionalidad distinta, donde la integración de las y los niños con esta condición no a traviesa por las diferencias marcadas en la escuela, lejos de ello la comunidad considera que ellas y ellos son parte de la misma y no construye diferencias ni discriminación, ellas y ellos son tratados como parte de la unidad comunal, la tensión entre lo normal-anormal, lo sano-enfermo toma otro sentido en las comunidades con estas características, los papeles y funciones recuperan las tradiciones campesinas y las funciones de las y los integrantes son ubicadas como importantes para el conjunto. El estudio de García muestra formas alternativas de mirar las diferencias.

Retomando la tradición campesina estas y estos pequeños, son denominados *jilotitos*[5] *(*Aldana, G.G.; Favila, F. M. y García, G. L. 2015*)* la metáfora comunitaria, alude a seres jóvenes que se encuentran en formación, en crecimiento, no representan (dis)capacidad o enfermedad, incluso pueden participar en las asambleas y ser escuchados como integrantes de la misma. La actitud de la comunidad del pueblo originario, ha permitido cuestionar el trato que en las escuelas se proporciona a las y los estudiantes con funcionalidad diversa y poner en tensión el poder de la colectividad contra los modelos fragmentarios educativos que han agregado en sus prácticas desigualdades de diversos tipos, como la económica, cultural, de funcionalidad y de género.

A continuación, presento parte de la historia de vida de Anel y la intervención de las profesoras y el profesor que apoyaron su estancia en el CECyT N°7 del IPN.

## Resultados

Anel es una joven de 23 años, delgada, de cabello obscuro al hombro muy dinámica, actualmente trabaja todos los días de la semana, su trabajo principal es en el taller de estructuras metálicas, donde lleva a cabo las actividades de una técnica en soldadura, especialidad que estudió en el CECyT N° 7 Cuauhtémoc del IPN, más no cualquier tipo de técnica, ella relata las responsabilidades que ha asumido en este taller cuyo dueño es su tío. En primera instancia es responsable de la entrega-recepción de los materiales con los que se trabajará en la semana, también se hace cargo de controlar las herramientas además de contribuir directamente con el corte y ensamble de las piezas estructurales al igual que de su soldadura, en fin, se ha hecho una colaboradora imprescindible (hecho que corroboro, al notar que durante la entrevista no dejaron de llamarla para solicitar información diversa sobre las actividades del taller). Adicionalmente a este trabajo, también colabora en un centro comercial por un día a la semana; de esta forma, Anel no descansa sino hasta el atardecer de cada día de la semana.

[5] El jilotito, es la denominación que se otorga al maíz tierno, al que todavía no se desarrolla del todo pero es parte integral de la milpa, es un fruto de maíz en desarrollo, con las mismas características que todo maíz conserva en su florecimiento, más pequeño pero cualitativamente igual. En esta metáfora se encuentra la mirada de la comunidad respecto a las y los niños con funcionalidad diversa como jilotitos en proceso de desarrollo, no como diferentes, menos aún como discapacitados.

Ha mantenido una relación de 5 años con su novio con el que vive también. No tiene hijos. Esta situación le preocupa mucho ya que siguiendo su discurso: "*Para ser una mujer completa, quiero tener hijos*". Anel comenta que para su novio, siendo un hombre de 40 años, la edad es importante y que lo que él más desea es tener hijos. Ella se siente presionada por esta petición, particularmente porque no está evitando un posible embarazo. Durante la entrevista narra lo que su mamá le comenta: "¿Para qué quieres hijos, si no puedes cuidarte ni a ti misma?" Esta afirmación es muy dolorosa para Anel quien siempre ha tenido una relación muy afectuosa y apegada con su madre pero no siempre recíproca.

La afirmación de la madre de Anel, recupera la sospecha dirigida a los cuerpos diferentes, a los cuerpos que no se mueven con la aparente coordinación de los demás, anula la posibilidad de compartir el dolor y la tristeza de lo que no se ha dado por medios naturales y que quizá confirma al fondo del pensamiento de Anel que no es apta corporalmente para ser madre, no por una limitante ginecológica, sino por el cuerpo distinto, por una funcionalidad distinta, por una historia de rechazo y duda.

La percepción de Anel no es ajena a la construcción médica y social donde el cuerpo diferente es un cuerpo enfermo, un cuerpo que seguramente es fruto de alguna mala práctica o de un comportamiento "incorrecto" que se debe castigar: el castigo: un cuerpo con (discapacidad). En este caso, la madre de Anel al ser una mujer soltera, con hijos de padres diferentes, inmigrante de Oaxaca y empleada doméstica con muy escasa formación académica, se convierte en el ser a castigar, el ser que ha infringido las normas, el ser que no es igual y ha perdido privilegios por sus decisiones. No es extraño que la madre de Anel vea a su hija como una persona que lleva sobre sus hombros esta carga y dude de su capacidad para hacerse cargo de un nuevo ser, el temor de la repetición del castigo además de la inestabilidad de un compañero poco comprometido, contribuyen a la afirmación establecida.

En su mano, el temblor se desdibuja un poco siendo casi imperceptible; sin embargo, cuando relata situaciones como esta, se incrementa. Anel es una joven que ha trabajado desde muy joven, además, durante su estancia en la escuela, recibió diversos apoyos, entre ellos la beca institucional; con este recurso, ella pagaba el transporte y los materiales que necesitaba. Igualmente ahorraba y compraba cosas para la casa, entre ellas el colchón de su cama, que sorpresivamente le fue tomado por la mamá para compartirlo con un nuevo novio. Este hecho causó gran molestia en Anel, no sólo por los ahorros invertidos y perdidos o por tener que dormir de nuevo en su colchón gastado, sino por compartir el escaso tiempo y afecto de su madre con un extraño.

La nueva relación que estableció su madre cruzó por momentos muy difíciles para Anel, quien en una ocasión acudió por auxilio con la maestra Guadalupe (docente del CECyT) quien la rescató en medio de una noche dominical, el motivo: el riesgo de abuso por parte del novio de la madre. En este proceso de dolor, la maestra acude por ella y la lleva con una tía quien le da albergue. Anel recibe el apoyo de su tía por corto tiempo, pero decide regresar con su madre. En ese regreso, inicia con el consumo de alcohol en compañía de sus hermanos, su madre y el novio de esta, nuevamente la relación cercana con las maestras y sus regaños/consejos abonan en el abandono de este hábito y en el retorno a las actividades escolares intensas.

La madre de Anel ha tomado de manera reiterada los ahorros y los recursos que las instituciones otorgaron a su hija, estos recursos fueron complemento de los gastos

domésticos como la renta y la alimentación familiar. Los dos hermanos de Anel también se beneficiaron de esta posibilidad. El hermano mayor formó muy joven otra familia y se independizó, el más joven aún vive en casa de la mamá viviendo una situación económicamente inestable. Al respecto Anel menciona:

> Yo sé que mi mamá cometió muchos errores y pasó por mucho…yo no la juzgo, sé que en su vida hubo muchas cosas malas (breve pausa)… pero recuerdo cuando me cargaba por el puente para ir a la escuela, le agradezco su esfuerzo ¿Se imagina cargarme todo ese tiempo y luego ir a trabajar y de regreso? Además mi papá no le ayudaba en nada (Anel, exalumna, 23 años 20 de mayo 2019).

Las personas con funcionalidad diferente, a menudo son vulnerables ante el impacto económico que es ocasionado por la precariedad en las oportunidades de empleo, Anel comenta al respecto:

> …a ver, si usted ve dos personas que van a pedir un trabajo y una es como yo...no…no le da el trabajo, aunque yo haya estudiado en la Voca, ¡no me dan el trabajo!. Me pasó mucho, sólo me miraban y de inmediato elegían…la forma en que me veían, ya sabía que no me iban a contratar (Anel exalumna, 23 años, 20 de mayo 2019).

El enojo de Anel es evidente, la frustración vivida en varias ocasiones ha construido una fuerte barrera con la cual se protege y esto contribuye a que haya aceptado un trabajo tan demandante, con un pago bajo y sin prestaciones, pero en sus palabras: *seguro*. La seguridad del entorno, siendo propietario el tío y compartiendo el tiempo laboral con su novio, hace de este espacio un lugar de contención, aun cuando no sea el más benéfico para ella.

¿Por qué a mí? La pregunta de Anel ronda la entrevista, va y viene como una sombra de enojo, sorpresa, inquietud y melancolía, he de confesar momentos sensibles de mi parte ante tal pregunta, sensibilidad que me permitió conectarme emocionalmente con mayor profundidad. Los sentimientos de Anel devienen en el reclamo de un mundo que discrimina, que rechaza, incluso, que humilla la diferencia, Anel ha hecho del enojo su arma para incidir contra estas desventajas, marca límites, expone sus puntos y pone *los puntos sobre las ies,* siguiendo a Ahmed (2014), las emociones permiten situar un ángulo de la realidad en donde se enlazan las emociones con las luchas políticas, las emociones permiten que florezcan los cambios y el enojo de Anel, le permite mirar las desigualdades en su injusticia. Ella lucha contra la vulnerabilidad con su trabajo bien hecho, con las discusiones en casa cuando no está de acuerdo, incluso con la partida de un bachillerato que de acuerdo a ella, había dejado de gustarle. La joven ha buscado su independencia pero no lejos de casa, vive cerca de casa, le gusta saber sobre su familia así… de cerca, ya que ama profundamente a su madre y hermanos. ¿Por qué a mí? ¿Por qué pensar en mí para esta entrevista? El dolor de ubicarse en el sector de la gente distinta emerge, se hace visible el tiempo de diferenciación con las y los demás en el ámbito educativo, en el trato discriminatorio de las y los compañeros y de algunos docentes quienes cierran los ojos a la diversidad o la "toleran", el respeto en ocasiones es lejano y la condescendencia es vivida como inutilizante, como olvido, o como corto tiempo de paso.

Por otra parte, Anel también coincidió con profesoras y profesores que la apoyaron, que reían con ella y le enseñaron matemáticas con mucha precisión en clases alternativas,

docentes que confiaron en su forma distinta de aprender. El control motriz que Anel mostró en las clases de la especialidad técnica de soldadura industrial se convirtió en un reto para las competencias que la institución indica como fundamentales para lograr la conclusión de la especialidad técnica. La profesora Guadalupe relata el especial cuidado que tuvo para formar las competencias de Anel, llevar su brazo y mano apoyándose en su propio brazo tal como un exoesqueleto que dirigía con precisión los movimientos finos que la soldadura requiere. Relata la profesora que la ejecución de Anel fluctuaba de acuerdo a su estado de ánimo, es decir, si llegaba a clase después de tener problemas familiares, la falta de coordinación le impedía soldar o cortar, la profesora buscaba tranquilizarla estableciendo un tiempo fuera con la intervención muy cercana de la profesora Virginia (su orientadora durante casi 3 años continuos) hasta que su control emocional le permitía mantener la concentración motriz. La profesora admira la posibilidad de usar su temor permanente para llevar a cabo los cordones de soldadura y realizar un trabajo si bien no excelente, sí aceptable, después de todo: "*se formaba para ser supervisora, no propiamente soldadora*" (Profesora Guadalupe, 50 años, 2 de julio 2019). La maestra Virginia construyó lazos muy estrechos con Anel, pasando cerca de 2 o 3 horas diarias acompañando sus dudas y vivencias, entre consejos, regaños y risas. Incluso cierto control económico al vigilar los gastos de la joven y tener a su cargo la tarjeta de beca. La profesora Martha y el profesor Lucino se encargaron de respaldar su formación en filosofía y matemáticas en asesorías extraclase, gracias a la perseverancia y a la buena actitud de Anel, unidades de aprendizaje como geometría analítica y cálculo diferencial fueron aprobadas.

Anel que siempre mantuvo una relación positiva con sus maestras, rápidamente aceptó la tutela de estos maestros y maestras, hasta que la tutela se convirtió en palabras de Anel en *opresión*, quién recibía llamadas de atención y el fuerte deseo de controlar sus actos… ahí y con la contribución de factores externos, ella inició su distanciamiento paulatino, ingresó al taller donde trabaja actualmente y decidió vivir con su novio, todo ello con la falta de aprobación de sus tutoras. En su afán de vivir sin dependencia, reconoce que se precipitó y que ahora afronta esas consecuencias.

Su voz entrecortada por la funcionalidad distinta, también transmite la emoción del recuerdo de sus experiencias y la añoranza de oportunidades distintas para ella, siendo una alumna que exploró la escuela como un lugar de contención. Anel comparte sus vivencias en la escuela, regularmente vinculada a maestras y autoridades, no convive con sus compañeras y compañeros ya que ellas y ellos no se acercan, no hubo maltrato evidente, pero el silencio y la distancia son recordados con nostalgia. No obstante, la escuela se constituyó en un lugar al que siempre quería llegar y que disfrutó profundamente.

Su motricidad se adapta a las necesidades del entorno, al mirarla acercarse, no se percibe diferencia significativa en su marcha con las demás personas, es el momento del habla en donde se puede observar formas diversas de entonación y ritmo lingüístico. Sin embargo, la intensidad de su discurso y sus emociones ahí están, surgen apropiándose de un cuerpo con funcionalidad distinta y potente, en un cuerpo que usa tecnología de la soldadura industrial para ganarse la vida y encontrar un sentido para ella.

El cuerpo de Anel reta el lugar que podría dársele si se considerara (dis)capacitada, las actividades laborales que realiza ponen en cuestión su ser mujer, su competencia como mujer técnica y además con un funcionamiento distinto por las contracturas que en

ocasiones presenta y es así como en su trabajo, Anel demuestra sus saberes técnicos, ahí no tiene funcionamiento diferente, ahí es una excelente técnica. Al respecto Le Breton (2018) enfatiza en el movimiento constante en la construcción de los cuerpos, por lo tanto, también de los cuerpos con funcionalidad diversa:

> El orden social se infiltra por todos los poros de las acciones humanas y termina por convertirse en fuerza de ley por lo que este proceso nunca puede darse por completado. La expresión corporal es socialmente adaptable, incluso si el individuo vive con un estilo personal. Los demás individuos le ayudan a delimitar los contornos de un universo propio y a dar al cuerpo el relieve social que éste necesita, ofreciéndole de este modo la oportunidad de construirse a sí mismo como actor de pleno derecho en el colectivo al que pertenece (Le Breton, 2018: 66-67).

## Conclusiones

Anel como mujer joven, estudiante, ahora compañera de vida y trabajadora, vive en su experiencia personal, el entretejido de desigualdades múltiples de su condición femenina joven, con funcionalidad diferente y un conjunto de situaciones precarias sociales y económicas. El temor a la soledad y a *no poder,* se oculta tras un carácter fuerte, sin embargo, esta fortaleza también ha irradiado su ámbito laboral. La lucha que establece a través del enojo, le ha permitido abrirse paso –a su manera– entre una maleza estructural muy densa de opresión.

En el caso de Anel, la concepción funcionalidad diversa, se encarna en las estrategias construidas para ganarse la vida, en una actitud proactiva y como sus tutoras lo comentan, con mucha fortaleza y seguridad. La acción de Anel sobre su entorno incluye una forma de trabajo responsable y funcional dentro de la especialidad técnica, su performance técnico engloba conocimiento académico y experiencia que se materializa en el trabajo técnico. La independencia relativa que ha establecido con su familia nuclear y el establecimiento de límites que es capaz de sostener tanto en su trabajo como en su relación de pareja contribuyen en esta afirmación, queda pendiente la huella del temor al error y la duda sobre la maternidad, cuestiones que aún están rondando la vida de Anel, y que permiten mirar la incertidumbre construida sobre un cuerpo diverso y los mandatos patriarcales sobre la maternidad.

La escuela, ha contribuido en la formación de Anel en diversos momentos y ángulos, es de rescatar el papel de la mediación y la colectividad docentes que fueron capaces de mirar al *jilotito* y desdibujar la mirada de poca capacidad o incompetencia con que el entorno oprime la joven. La tensión entre la dependencia y la independencia es parte de la formación y crecimiento de Anel, encierra la lucha por ser y valerse por sí misma; en el camino, las decisiones han tenido consecuencias que ella ha enfrentado no sin dificultades múltiples.

La metáfora del *jilotito* permite explorar la potencia de la colectividad en el cuidado de las personas, tal como las investigadoras feministas aportan con sus estudios sobre las colectividades mayas en conflictos militares (Cuevas, 2014).

La escuela como institución (re) produce también la construcción de la integridad obligatoria, forma para fortalecer ciertos cuerpos y ciertas habilidades, pero en el proceso de

construcción corporal y subjetiva el límite de lo normal-anormal no es definitivo. Las prácticas muestran sesgos, habilidades diversas, otras formas de apropiación de saberes. De acuerdo a Fernández (2016) la experiencia de opresión en el cuerpo puede proporcionarnos fuentes enriquecedoras que recuperen otras formas de conocer.

La teoría Crip (McRuer, 2013) que cuestiona los lugares establecidos para los cuerpos, contribuye en la explicación de la performatividad del cuerpo distinto y en el cuestionamiento de la naturalización de las funciones del cuerpo con integridad obligatoria. Por otra parte, aporta en el planteamiento sobre la feminización de la funcionalidad diferente, sobre la mirada de las personas con funcionalidad diversa como el *otro.* Siendo el cuerpo que no cumple con la funcionalidad productiva normal obligatoria, es un cuerpo que en la jerarquía social es inferior (raro/queer-tullido/crip). Anel muestra en su cotidianidad que la normalidad obligatoria tiene otros matices.

**Reconocimientos**

Agradezco al Instituto Politécnico Nacional, particularmente a las autoridades del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos N°7 las facilidades para realizar este trabajo inscripto como parte del proyecto SIP 20196519, así como a las informantes por compartir sus experiencias de vida.

**Bibliografía**

Abberley, P. (2008). *El concepto de opresión y desarrollo de una teoría social de discapacidad.* En: Barton, L. comp. Superar las barreras de la discapacidad. Madrid España. Ed. Morata. pp. 46-50.

Ahmed, S. (2014). *Política social de las emociones.* México. PUEG UNAM

Aldana, G.G.; Favila, F. M. y García, G. L. (2015). *La metáfora del jilotito: inclusión social de alumnos con "discapacidad" Cap. 16* En: *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas.* México Editorial: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. pp 313-334.

Arnau Ripollés. S. (2016). *Teoría Crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y re-significación.* Revista pasajes ISSN 2448-5659. Publicación semestral. Núm 2 enero/junio 2016 pp 48-65.

Coneval *Programa de atención a personas con discapacidad. Revisado el 5 de septiembre 2019.* Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Especificas_Desempeno2012/SALUD/12_S039/12_S039_Ejecutivo.pdf#search=discapacidad.

Cuevas, M. P. (2014). *Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial.* En: Walsh, C. Ed. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala. Pp. 69-103.

Díaz, V. E. (2009). *Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad.* Universidad Complutense de Madrid. España Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Vol. 3 (2) 2009, pp. 85-99 http://www.intersticios.es

Fernández, F. D. (2016). *Teoría queer y Teoría Crip. Reflexiones teóricas en relación con el ámbito educativo.* En: Vygotski: su legado en la investigación en América Latina / Maurizia D›Antoni (Compiladora). 11 ed. San José, C.R. INIE Universidad de Costa Rica. pp. 77-92. ISBN 978-9968-527-38-5

Fernández, F. D. (2019). *Intensification strategies of primary teachers discourse about sexual and functional diversity.* Actualidades Investigativas en Educación, 19(1), 753-785. https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35580

García, G. L. (2015). *Patologización de la infancia y sentido de comunidad: miradas, rupturas e intersticios sobre la discapacidad intelectual en un pueblo originario de la Ciudad de México.* Tesis Doctoral. México. Departamento de Investigaciones Educativas Cinvestav.

Hanna, W.J. y Rogovsky, B. (2008). *Mujeres con discapacidad, la suma de dos obstáculos.* En: Barton, L. comp. Superar las barreras de la discapacidad. Madrid España. Ed. Morata. pp. 54-66.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México: INEGI. *La discapacidad en México datos al 2014 Revisado el 1 de septiembre 2019.* Disponible en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf

Le Breton D. (2018). *Sociología del cuerpo*. Francia. Ediciones Siruela. ISBN 978-84-17624-06-4. Libro electrónico consultado el 3 de septiembre 2019. Disponible en: https://books.google.es/books?id=1uODwAAQBAJ&printsec=copyright&hl=es&source=gbs_pub_info_r#v=onepage&q&f=false

Madeo, A. *et al.* (2013). *La discapacidad, entre la ciudadanía y la desciudadanización.* X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://www.aacademica.org/000-038/213

Mc Ruer, R (2013). *Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence pp 369-380.* En: Davis, L. The Disability Studies Reader Fourth Edition New York USA Ed. Routledge.

# Una propuesta educativa innovadora para la inclusión de estudiantes Lbtg+ en la educación superior mexicana

*Migdelina Andrea Espinoza Romero*[1]
*José Raúl Rodríguez Jiménez*[2]

## Introducción

La inclusión educativa de las personas diversas sexualmente es ya una realidad en la educación superior de varias regiones del mundo, sobre todo en países desarrollados. En Australia, Dinamarca, Francia, Canadá y Estados Unidos, por anotar solo algunos casos, las universidades han implementado políticas y programas orientados al fomento de los derechos y la no discriminación de quienes se asumen como lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, transexuales y queers (Lbtg+). Estos programas consideran la formación, capacitación y actualización del personal docente en pedagogías que permitan la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos al ámbito educativo (Ferfolja, 2013; Richard *et al.* 2013; Leonardi y Staley, 2015; Stafford, 2016; Goehring y Whittington, 2017). Pese a su importancia, este tipo de acciones no han tenido réplica en otros países, sobre todo en aquellos que se encuentran en vías de desarrollo.

En México, hasta ahora el tema de la diversidad sexual casi no figuraba en la agenda gubernamental para la educación superior ni en las acciones emprendidas por las universidades públicas, por lo que parecería que los estudiantes sexualmente diversos son inexistentes en el nivel superior. En contra de estas apreciaciones, la diversidad sexual está presente en las poblaciones estudiantiles de las instituciones de educación superior (IES) y su situación indica exclusión y discriminación; las últimas encuestas del Instituto Mexicano de la Juventud y del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Imjuve 2015; Conapred, 2019) muestran un horizonte marcado por el desprecio y la violencia hacia los estudiantes Lbtg+.

1 Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora, México. CE: migdelina.espinoza@gmail.com

2 Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Universidad de Sonora, México. CE: rraul@sociales.uson.mx

Tomando como telón de fondo lo anterior, este capítulo desarrolla una propuesta de innovación educativa con el objetivo de reconocer, disminuir y erradicar la discriminación de los estudiantes Lbtg+ en las IES mexicanas, al mismo tiempo que aspira a su plena inclusión institucional. La propuesta atiende preferentemente la esfera de la enseñanza, que es compartida por la totalidad de la población estudiantil en el nivel superior y por el grueso de los académicos en el país; el proyecto recupera la dimensión ética de la profesión académica y el compromiso social de las IES con el respeto hacia las sexualidades diversas. La estrategia planteada considera que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje existe una dimensión ética entre profesores y estudiantes, que incluye el mutuo respeto de los derechos humanos a través de una adecuada convivencia entre estos actores educativos. Con el apoyo de las plataformas digitales, este proyecto propone sensibilizar a los académicos en las necesidades y derechos de los estudiantes Lbtg+, a través de recursos pedagógicos que motiven y faciliten la comunicación y el trabajo colaborativo entre los estudiantes Lbtg+ y los profesores universitarios.

La información que soporta la propuesta proviene de la literatura sobre innovación educativa, académicos, diversidad sexual y plataformas digitales, pero también de los resultados generados en el proyecto de investigación en curso *Educación superior y diversidad sexual: la experiencia escolar de los estudiantes Lbtg+*, desarrollada por los autores desde el año 2017 y que cuenta con material empírico proveniente de entrevistas a estudiantes universitarios diversos sexualmente.

## Planteamiento del problema y marco referencial

Desde los niveles educativos básicos hasta la educación superior, en los establecimientos escolares predomina un sistema heteronormativo que incentiva la reproducción de los estereotipos tradicionales de género: *mujer femenina y hombre masculino* (Connell, 2001; Southwell, 2015). La escasa y en ocasiones nula capacitación de los profesores en temas relacionados con sexualidades diversas, sumada al *discurso pedagógico heteronormativo normalizador,* profundamente arraigado entre los académicos de los diferentes niveles educativos, evidencian un vacío en el tratamiento pedagógico de lo sexual (Britzman y Gilbert, 2008). Reconocer la existencia de los estudiantes Lbtg+ es central en el medio educativo, no solo por cuestiones de derechos humanos y de convivencia armónica entre los principales actores educativos, sino también porque puede agregar nuevas líneas de indagación en el campo de la investigación sobre estudiantes en México. Justamente, esta investigación busca generar un primer acercamiento a la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior Lbtg+ y con base en sus resultados, proponer una innovación en la docencia universitaria para la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos.

### *Las sexualidades diversas en espacios universitarios*

En los seres humanos, la sexualidad incluye dimensiones biológicas, psicológicas y sociales. Sin embargo, el sistema educativo las reduce al plano orgánico y anatómico, como la reproducción humana o el conocimiento de los órganos del cuerpo. Un caso ilustra lo señalado. En los libros de texto de educación básica de México (SEP, 2019a), específicamente en la materia de ciencias naturales, el tema sobre los órganos reproductivos de mujeres y hombres es tratado de manera breve, descontextualizado, con imágenes

ilustrativas que no profundizan en condiciones intersexuales, ni aspectos relacionados con el género ni con la identidad sexual. Además de los programas y planes de estudio, el currículum oculto también contribuye a la imposición del sistema heteronormativo como el único posible y ha etiquetado ciertos tópicos sexuales como ajenos y, como tal, excluidos de la enseñanza (Conell, 2001; Scharagrodsky, 2007; Southwell, 2015).

En la simplificación de la diversidad sexual a la dicotomía hombre/mujer asociada a lo masculino/ femenino respectivamente, el profesor ocupa un papel central, ya que a través de sus prácticas pedagógicas contribuye a la imposición de una educación heteronormada. La nula capacitación de los profesores en temas sobre sexualidad, sumada al discurso pedagógico normalizador profundamente arraigado entre los docentes que cataloga ciertas expresiones de lo sexual como incomprensibles, impensables o moralmente reprensibles, evidencian un vacío en el tratamiento pedagógico de estos temas, especialmente en lo concerniente a las sexualidades diversas (Britzman y Gilbert, 2008).

Contrario a la tendencia predominante sobre la normalización de sexualidades tradicionales, los expertos en inclusión escolar, señalan que una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante debe aceptar que las sexualidades son heterogéneas, diversas, además debe reconocer que el escenario actual, del cual nadie quiere responsabilizarse, es injusto e inequitativo con las personas Lbtg+, puesto que existe una patente exclusión (Scharagrodsky, 2007). Reconocer que estas equivocadas prácticas han sido aprendidas y que, por tanto, pueden corregirse resultará en escenarios más justos y equitativos, donde se construyan nuevos sentidos y significados en torno a la sexualidad en las IES.

### *Las instituciones de educación superior y su compromiso social con la inclusión*

Las IES son consideradas instituciones responsables de la producción, transmisión, resguardo y difusión del conocimiento científico, humanista y tecnológico, y cuentan con el respaldo social para realizar estas tareas. No obstante, en la actualidad estas responsabilidades son insuficientes, por lo que algunos organismos internacionales incorporan otras tareas a las IES, de manera especial, la inclusión de los grupos sociales menos favorecidos (OEI, 2018). A inicios del siglo XXI, la Organización de las Naciones Unidas, a través del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNISEF, 2008), recomendó a los gobiernos de diferentes países, incluido México, impulsar políticas orientadas hacia una educación inclusiva, cuya finalidad fuese atender las necesidades educativas de todos los estudiantes, sin distinción alguna, poniendo énfasis en quienes pertenecen a grupos vulnerables o excluidos socialmente. Un rápido balance de las acciones desarrolladas por el gobierno mexicano en las últimas dos décadas muestra avances importantes en este sentido, sobre todo, en la creación de establecimientos escolares orientados hacia públicos antaño excluidos. Destacan aquí, el sistema de universidades interculturales con una docena de instituciones y el Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, que contempla la creación de 100 planteles (SEP, 2019b).

Pese a los avances logrados, en lo que respecta al reconocimiento e inclusión de la población Lbtg+ en la educación superior, aún no se tienen logros notables, más aún, esta población no es reconocida por las oficinas gubernamentales en materia de educación superior, por lo que puede afirmarse que para el gobierno mexicano es invisible. A nivel

institucional el panorama no es muy distinto. Algunas IES mexicanas reconocen en sus estatutos la inclusión de la diversidad étnica; más generalizada es la existencia de programas de equidad de género que están presentes en prácticamente todas las universidades públicas estatales y federales (ANUIES, 2014), lo que puede ser catalogado como un avance significativo, pero aún insuficiente para frenar la violencia de género en el país, ya que en los últimos meses, las universidades públicas mexicanas e incluso algunos establecimientos privados, registran fuertes críticas por la escasa atención para frenar la violencia de género contra las mujeres; la expresión de las inconformidades ha tomado cuerpo en las principales plataformas sociales a través del hashtag #MeToo (Proceso, 2019).

Un actor importante para revertir los procesos de exclusión en la educación superior es el académico, sobre todo aquel que tiene contacto directo con los estudiantes. Los académicos pueden ser promotores de programas y acciones que propicien la equidad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (Hargreaves y Fink, 2006), pero su potencial no ha sido reconocido por agencias gubernamentales o universitarias, por lo que hasta ahora las acciones de los profesores para la inclusión son aisladas, sin continuidad y sin registro oficial.

### *Innovación educativa y docencia universitaria*

Las experiencias innovadoras en la docencia universitaria, llamadas también *buenas prácticas*, se encuentran orientadas a fomentar el aprendizaje colaborativo entre profesores y alumnos, así como entre pares (Vargas *et al.*, 2016). Los procesos de cambio educativo para la innovación docente tienen el compromiso de comprender y transformar la práctica docente para su mejora continua a través de la indagación y reflexión colectivas (Margalef y Arenas, 2006). Existen criterios para valorar la calidad de las innovaciones en la docencia, entre las que destaca un diseño de propuestas que contribuyan al aprendizaje significativo de los estudiantes, donde el docente brinde canales de comunicación funcionales entre él y sus alumnos. Las innovaciones deben ser una ayuda educativa que contribuyan al desarrollo de la autonomía y autorregulación de los estudiantes, potencializando actividades que favorezcan el trabajo cooperativo, no sólo entre alumnos y profesores, sino también que fortalezcan la convivencia entre pares por medio del desarrollo de habilidades y conocimientos para trabajar de manera colaborativa. Adicionalmente, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (Tic) aparece como un elemento que facilita el trabajo docente en las sociedades contemporáneas, sobre todo de las juventudes, habituadas al uso constante de ese tipo de tecnologías (Vargas *et al.*, 2016). Indudablemente las Tic han transformado la educación en la época contemporánea y nuevas tendencias en plataformas digitales como la de *Next Education* (Yadav *et al.*, 2018) han redefinido las prácticas pedagógicas para que sean coherentes con las necesidades de los estudiantes.

Considerando los criterios señalados, este trabajo entiende la innovación en la docencia universitaria como la puesta en práctica de estrategias novedosas, variadas y eficaces que tengan como resultado la mejora continua de la calidad del proceso educativo de los estudiantes universitarios Lbtg+. Aunque hasta el momento no existe un modelo de profesor para la inclusión de la diversidad sexual en espacios universitarios, los retos de nuestra propuesta son concientizar e instruir a los académicos en los principios básicos

de las sexualidades diversas, así como sensibilizarlos ante las vivencias de los estudiantes Lbtg+ para que sean capaces de orientarlos en su tránsito por las IES.

## *Aproximación teórico-metodológica*

Como se señala antes, la propuesta de innovación educativa descansa en el proyecto de investigación *Educación superior y diversidad sexual: la experiencia escolar de los estudiantes Lbtg+*, que tiene como objetivo analizar las vivencias de los estudiantes sexualmente diversos inscritos en IES de Sonora, México. Este estudio tiene un carácter exploratorio y configurará un primer reconocimiento y análisis de necesidades escolares de dicha población. Para ello se fijaron tres dimensiones teórico-metodológicas que permitieron explorar: a) las experiencias estudiantiles de los universitarios Lbtg+, considerando la relación entre ellos y sus profesores (Dubet, 1994); b) las apreciaciones sobre el establecimiento escolar, en especial lo relacionado con la diversidad sexual de los estudiantes (Clark, 1991); y c) aspectos sobre su identidad sexual (Van-Anders, 2015). Esas dimensiones guiaron la recuperación de información empírica. Para ello se diseñó y aplicó una entrevista a profundidad que consideró, además de datos generales de los estudiantes, las tres dimensiones mencionadas. Los participantes fueron 31 estudiantes inscritos en 11 instituciones de educación superior del estado de Sonora, México, que se asumen como Lbtg+. Las entrevistas fueron aplicadas durante los meses de septiembre de 2018 a marzo de 2019 y los datos obtenidos fueron procesados y analizados en el software Maxqda.

En su mayoría, los entrevistados pertenecen a la más antigua y populosa universidad pública en el estado de Sonora y cursan el quinto semestre –de nueve– de sus respectivas licenciaturas, por lo que ya han pasado por la etapa de adaptación y puede decirse que conocen plenamente el funcionamiento de sus respectivas instituciones escolares. Ellos son alumnos de licenciaturas de Ciencias Sociales, Administración y Derecho principalmente, seguidos por los inscritos en Ingeniería, manufactura y construcción y después por quienes estudian Educación y Administración y negocios, mientras que el resto se ubica en los campos de las Ciencias de la salud, Artes y humanidades y Servicios (clasificación mexicana de campos de estudio del INEGI, 2016).

Para 17 de los 31 entrevistados, su identidad sexual es un tema especialmente problemático, ya que su visibilidad es discreta, mientras que el resto ha logrado expresar una visibilidad abierta o pública. Quienes se reconocen públicamente como estudiantes Lbtg+ cursan estudios en universidades públicas, mientras que quienes son discretos en sus preferencias pertenecen a universidades privadas. En cierta manera el tema de las identidades públicas/discretas asociadas con los establecimientos escolares es razonable, debido a que en México, las universidades tienen características notoriamente distintas dependiendo de la fuente de financiamiento. Las instituciones financiadas con recursos públicos, sobre todo las universidades públicas estatales o federales, suelen ser tolerantes con la orientación política y cultural de sus estudiantes, incluso en la defensa de los derechos de las mujeres –aunque no en la defensa de los derechos de la comunidad Lbtg+,– por el contrario, las instituciones de financiamiento privado, que son las más numerosas en el país y con una muy amplia variedad –elite, absorción de la demanda, especializadas por campo de conocimiento– suelen ser más tradicionales respecto a la formación de sus estudiantes y sus manifestaciones, por lo que con frecuencia son menos tolerantes.

## Resultados

La información recuperada por el estudio confirma que el profesor universitario es un actor central en la vida escolar. Como lo señala la literatura especializada, los profesores resultan centrales en la transmisión de conocimiento y por supuesto, en la evaluación/calificación de los aprendizajes (Behar-Horenstein *et al.*, 2010). Pero en el caso de los entrevistados, la figura del profesor adquiere otros contornos, puesto que opera como un personaje que facilita u obstaculiza el tránsito de los jóvenes Lbtg+ por la educación superior.

En general, los estudiantes Lbtg+ que participaron en esta investigación han tenido dos tipos de maestros: en el primer caso se trata, sobre todo de profesoras –mujeres– que los alientan y motivan en sus estudios, se interesan por su aprendizaje y promueven su adecuada integración universitaria. El otro tipo de profesor, más frecuente entre la población entrevistada, lo personifican maestros varones, que agreden y desprecian a sus estudiantes sexualmente diversos. En términos teóricos, las apreciaciones de los estudiantes, pueden ser interpretadas a la luz de modelos de liderazgo académico *positivos* y *negativos* (Hill, 2013; Evans, 2015). El primer modelo hace referencia a los profesores que sirven de ejemplo valioso e incluye a aquellos que adoptan de manera voluntaria el papel de mentores de académicos de los que recién inician en su profesión, de estudiantes y de quienes forman parte de la fuerza laboral de las universidades, pero que son de menor edad que el líder. Por el contrario, el modelo de liderazgo negativo refiere a aquellos profesores que evitan interactuar con los alumnos fuera del horario de clases, tienen poco interés por asuntos no académicos, como situaciones emocionales de sus alumnos, son excluyentes con quienes pertenecen a minorías sociales o grupos vulnerables y en la mayoría de los casos, su liderazgo negativo no es planeado o intencional.

Las situaciones de enseñanza–aprendizaje, sobre todo aquellas que se desarrollaron en el salón de clases, fueron tratadas extensamente durante las entrevistas. Por medio de los testimonios de los entrevistados se obtuvieron imágenes sobre las posturas de los académicos ante las sexualidades diversas y al mismo tiempo fue posible reconocer los efectos que tienen esas prácticas pedagógicas entre los estudiantes Lbtg+. Los relatos de los más vívidos evidencian a profesores que llevaron a la práctica estrategias pedagógicas heteronormativas normalizadoras, al recurrir a anécdotas, chistes o bromas con tintes de discriminación hacia las personas Lbtg+. Esa estrategia tuvo un fuerte impacto entre los estudiantes: *Cuando las bromas sobre gays o lesbianas vienen de los académicos, de profesores universitarios, ahí sí te duele, no es aceptable, no es ético, no es una actitud profesional (Estudiante transexual, IES privada).* Por medio del chascarrillo, la discriminación fue enmascarada como recurso pedagógico o como estrategia de enseñanza para disminuir el estrés, fomentar la diversión del grupo escolar o bien quebrar la monotonía en las sesiones del curso (López *et al.*, 2012). No es posible saber si estos recursos cumplieron algún cometido pedagógico, pero resulta evidente que no respetan los derechos sexuales de los estudiantes, incluso, podría ser uno de los factores para la interrupción o el abandono de los estudios: *Durante el primer semestre de licenciatura, el profesor de las 7:00 a.m. siempre iniciaba la clase con una broma sobre gays o lesbianas. Nunca pude expresar mi enojo para no evidenciar que soy lesbiana. Al reprimir mi molestia, me sentía mal durante todo el día. Por profesores así y otros problemas asociados con mi identidad sexual, interrumpí mis estudios durante un año. Necesitaba encontrarme, saber quién era yo (Estudiante lesbiana, IES pública).*

Los académicos se refirieron a las personas Lbtg+ e incluso a sus alumnos como *tortilleras, lenchas, machorras o marimachas* para nombrar a las mujeres diversas sexualmente y para dirigirse a los varones, los términos usados fueron *jotos, maricas o putos.* Estos adjetivos poseen una fuerte carga de violencia simbólica que, aunque en el salón de clase pudieran pasar como términos coloquiales, promueven ideas erróneas de las personas Lbtg+ (Tusón, 2016). Otros profesores exigieron el cambio u ocultamiento de las preferencias sexuales diversas: *Durante la clase, el profesor gritó mi nombre y dijo: "Así como te ves, nadie te dará trabajo, yo no te contrataría. Mejor actúa como si fueras hombre" (Estudiante queer, IES pública).* Esta exigencia tiene su base en un supuesto beneficio profesional para los alumnos. El maestro que lo profiere justifica su violencia a través de un llamado de atención para prevenir un posible fracaso laboral, solicitando a los estudiantes Lbtg+ ocultar su apariencia homosexual y simular ser heterosexual. No sólo es el contenido de la discriminación, en sí misma fuerte y vergonzosa, sino que ésta fue impuesta por un académico exitoso, profesional y disciplinariamente, lo que suma mayor contundencia al hecho.

Pero no todos los profesores operan de manera negativa ante la diversidad sexual de sus estudiantes. Aunque pocos, los entrevistados también han encontrado maestros que tienen un trato respetuoso al abordar las sexualidades diversas. Como se anota antes, se trata principalmente de mujeres académicas que respetan y defienden los derechos de sus estudiantes, que los tratan como personas con plenas capacidades e incluso los protegen frente a las adversidades: *Hay una maestra que siempre está al pendiente de los estudiantes Lbtg+. Ella es defensora de los derechos de la mujer y de la diversidad sexual (Estudiante gay, IES pública).*

Desafortunadamente para los entrevistados esas profesoras son excepcionales y lo que encuentran con frecuencia son maestros –varones– que abusan de su poder, insultan, desprecian y estigmatizan la diversidad sexual y a quienes se identifican fuera de la heteronormatividad. Las estrategias pedagógicas de estos profesores en relación con las sexualidades diversas, distan mucho de la misión de una educación inclusiva, por el contrario, sus actos excluyen a los estudiantes Lbtg+. Es posible considerar sus prácticas como *homofóbicas,* ya que a través del uso de un lenguaje sexista cargado de estigmas, impusieron su autoridad en el aula y promovieron un clima de desigualdad, dejando en desventaja a quienes son sexualmente diversos.

La influencia de esos profesores contribuye a cambiar la vida de los estudiantes y no sólo se trata propiamente de la transmisión y adquisición de saberes profesionales, sino del tránsito por la educación superior. Algunos estudiantes entrevistados intentaron denunciar los actos homofóbicos de los que han sido víctimas en sus IES, pero no tuvieron respuesta, ya que los establecimientos en los que se encuentran inscritos no cuentan con departamentos asignados o protocolos establecidos para dar seguimiento a sus casos. Se ubicaron casos, en los que la intolerancia de los profesores fue insoportable, por lo que tuvieron que cambiar de licenciatura o de institución[3]. Es importante mencionar que las prácticas pedagógicas homofóbicas descritas, ocurrieron dentro del salón de clases, con la presencia de sus compañeros, por lo que el escarnio fue colectivo, lo cual adquiere mayor contundencia al acto, puesto que el resto del grupo se convirtió en un auditorio que

[3] El diseño metodológico de la investigación solo considera estudiantes inscritos, pero este tipo de testimonios indica que quizá la población Lbtg+ tiene un grado mayor de abandono escolar por motivos de violencia y discriminación homofóbica.

participó de la escena, sin embargo, en ningún caso, el grupo reaccionó contra el profesor y sus excesos, probablemente porque algunos estuvieron de acuerdo con el académico y otros, por la figura de autoridad que representa y el temor a represalias.

## Discusión

Como se anota, el salón de clases es un espacio privilegiado en la escena escolar puesto que es donde se gesta gran parte del aprendizaje, pero también es aquí donde se da el encuentro entre sujetos desiguales: los estudiantes que asisten para adquirir conocimiento y los profesores, quienes hipotéticamente dominan su campo disciplinar y profesional. Es una relación desigual basada en el poder, entre unos que aún no saben y otros que dominan el conocimiento (Sánchez, 2005).

Los académicos que impusieron ideologías heteronormativas ante sus estudiantes, amparados en el poder del saber (Stubbs y Delamont, 1978) son mayormente varones, quienes además son reconocidos por el dominio de los saberes y por tener éxito profesional en su disciplina, incluso podrían considerarse buenos maestros si son evaluados con base en los criterios perfilados por los programas gubernamentales de profesionalización de académicos (Gobierno de la República, 2013), pero después de analizar sus interacciones con los alumnos Lbtg+, resulta desalentador comprobar que la mayoría de ellos emula un modelo de liderazgo académico negativo. Tal vez estos profesores, al desconocer las necesidades y los derechos de los estudiantes sexualmente diversos, intentan homogeneizar a sus alumnos reproduciendo estereotipos de género tradicionales y promoviendo estigmas heteronormativos.

Sin formación formal en la inclusión de la diversidad sexual, las profesoras identificadas con los modelos de liderazgo positivo llevan a la práctica estrategias para que la estancia de los estudiantes Lbtg+ sea inclusiva, donde la empatía y el respeto por su condición, van de la mano con la ética y el profesionalismo que debe caracterizar a todo profesor universitario. Además de la generación a la que pertenecen estas académicas, pioneras en los movimientos sociales en apoyo a los homosexuales (Almeida, 2012), las mujeres, en la historia de la universidad, han tenido que adaptarse a una institución creada para *el hombre* (Buquet *et al.*, 2013) y al igual que las personas sexualmente diversas, siguen siendo una población vulnerable en las IES. Lo anterior podría explicar la empatía que sienten estas profesoras por los estudiantes Lbtg+.

El profesor universitario es quien otorga calificaciones y concede la aprobación o no, pero a la vez es fuente de inspiración profesional para muchos estudiantes, de ahí que la figura del académico como líder es sin duda de suma importancia en lo relacionado con la inclusión de la diversidad sexual en las universidades; sus opiniones sobre el tema, sus orientaciones y sobre todo, su ejemplo, puede marcar una diferencia en la experiencia escolar de sus alumnos. Cuando un académico líder reconoce su papel y se apropia del mismo, su liderazgo puede llegar a trascender más allá de la carrera o la actividad profesional de sus estudiantes, perdurando en algunos casos para toda la vida (Hill, 2013).

Si las universidades se interesan en el desarrollo de líderes académicos de forma intencional, desde los procesos de selección y contratación, hasta los cursos de actualización docente, el legado de sus profesores y los beneficios para los alumnos serían invaluables.

La figura del profesor universitario es de suma importancia para los estudiantes sexualmente diversos, sin embargo, la trayectoria estudiantil y el desempeño académico de los alumnos no es sólo responsabilidad de los maestros, también es responsabilidad de las instituciones, por lo que se deben impulsar programas para la atención integral de los estudiantes Lbtg+, enfocándose en sus necesidades académicas y otros factores asociados, como la atención psicológica oportuna y el fomento de una cultura de respeto de la diversidad sexual en las universidades.

### *Propuesta: una innovación en la docencia universitaria para la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos*

De acuerdo con los hallazgos reportados, la docencia universitaria no considera la diversidad sexual de los estudiantes, por el contrario, supone que los alumnos deben emular patrones de comportamiento heterosexuales. Desde ahí resulta comprensible, más no justificable, que todos aquellos estudiantes no asimilados con esos patrones sean negados, violentados y estigmatizados. Con el fin de contribuir a una docencia universitaria inclusiva de respeto hacia la diversidad, se presenta una propuesta de innovación en la docencia universitaria para la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos.

La propuesta parte del supuesto que las conductas son aprendidas y, por lo tanto, pueden ser modificables por la capacitación o la re-educación (Vidal y Fernández, 2015). Las prácticas adversas ante la diversidad sexual de los académicos, evidencian una naturalización de la heteronormatividad o una imposición de la misma y junto con el uso de un lenguaje inapropiado para referirse a las personas Lbtg+, dañan a estos estudiantes emocionalmente, deteriorando la convivencia escolar entre pares e interfiriendo en su trayectoria académica, provocando, en algunos casos, el retraso o el abandono de sus estudios universitarios, ya que es la autoridad del profesor sobre la que descansan estas actitudes.

El propósito de la propuesta de innovación es contribuir al cambio de esos patrones a través del diseño e instrumentación de una serie de cursos y talleres permanentes, que tendrán como objetivos principales capacitar y actualizar a los académicos en los principios básicos de las sexualidades diversas y sensibilizarlos con respecto a las formas de discriminación homofóbica que se presentan en contextos educativos, con la finalidad de fomentar el respeto e inclusión institucional plena de los estudiantes Lbtg+ en la educación superior.

Se han considerado las fases de diseño, implementación y evaluación de resultados para desarrollar esta propuesta de innovación educativa. El diseño considerará tres líneas centrales: diversidad sexual, capacitación de cuerpos académicos y evaluación del trabajo docente. Sobre el primero, se trata de recuperar las nociones de sexualidades diversas, educación inclusiva, discriminación, derechos humanos y promoción de la diversidad. Del segundo, los recursos y procedimientos más actualizados para la capacitación de profesores. Por último, la propuesta pretende hacer observables mediante la evaluación, los resultados de la capacitación de los profesores universitarios. Se propone además una fase de piloteo de la propuesta, acompañada de dinámicas previas donde participen docentes y alumnos de manera voluntaria.

En cuanto al equipo, la propuesta sugiere integrar un grupo responsable de las fases de los cursos y talleres; dado que la etapa del diseño se compone por varias líneas, se debiesen

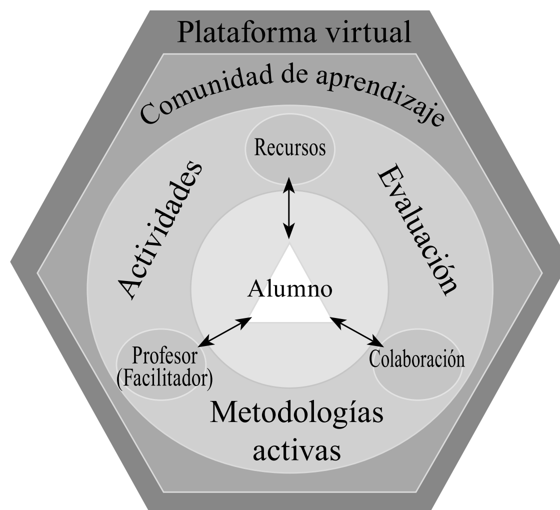
considerar expertos en cada una de ellas. Además, se propone que algunos de los capacitadores sean estudiantes o egresados universitarios autoidentificados como Lbtg+.

Para llevar a cabo la implementación, la propuesta recurre a cursos y talleres, divididos en módulos que aborden los principales conceptos y definiciones sobre las sexualidades diversas, las pautas para una educación inclusiva, los tipos de discriminación por género y orientación sexual, nociones sobre heteronormatividad y el discurso pedagógico normalizado, cuestiones de derechos humanos y promoción de la diversidad, por mencionar los tópicos básicos. Por último, se esperaría que la evaluación de resultados mostrara cambios profundos a mediano plazo en los académicos participantes, de ahí la necesidad de evaluar sus logros.

Actualmente las IES en México cuentan con plataformas virtuales para realizar un gran número de gestiones escolares y administrativas, por lo que su funcionamiento es ampliamente conocido por los profesores y estudiantes de educación superior. Con el fin de facilitar a la comunidad universitaria el acceso a su contenido, se propone crear un espacio virtual dentro de dichas plataformas, que soporte los recursos para llevar a cabo esta propuesta, incluyendo los cursos en línea con valor curricular para los académicos, información relevante sobre diversidad sexual y enlaces de comunicación entre profesores y estudiantes.

Los modelos virtuales han demostrado ser comunidades de aprendizaje que fortalecen vínculos comunicativos entre profesores y alumnos (ver Figura 1). El modelo basado en metodologías activas y con un soporte en una plataforma virtual reúne las tendencias actuales en metodologías para el aprendizaje colaborativo recogiendo las propuestas metodológicas que sitúan al estudiante el centro del proceso formativo, enriqueciendo el ambiente de trabajo con las potencialidades comunicativas y de gestión de conocimiento que brindan las Tic (Silva y Maturana, 2017).

**Figura 1. Modelo para introducir metodologías activas en educación superior**




Fuente: Silva y Maturana (2017).

Las propuestas virtuales con metodologías activas se caracterizan por fortalecer el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, facilitando las interacciones entre ambos, brindando la posibilidad de un acompañamiento permanente. Se espera que esta experiencia innovadora tenga un impacto positivo en las prácticas docentes de los profesores universitarios y por consecuencia, en la vida académica de los estudiantes Lbtg+, de una manera dinámica, novedosa y motivante.

La docencia en la educación superior pública de México requiere cambios para responder a las necesidades actuales que demanda la sociedad, como lo es el respeto y la sana convivencia con los estudiantes Lbtg+. En este escenario las estrategias docentes están llamadas a mostrar un camino de innovación y concebirse como una oportunidad para alinear la docencia universitaria con la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos.

## Conclusiones

El saldo más importante de este capítulo radica en la propuesta de una innovación de la docencia universitaria para la inclusión de los estudiantes Lbtg+, que busca informar y concientizar a los académicos en temas sobre diversidad sexual. Es importante aclarar que no se espera generar un tipo específico de docente para la atención de estos estudiantes, sino que la totalidad de la plantilla académica sea poseedora de herramientas de apoyo a su labor docente, que les permita crear espacios inclusivos de la diversidad sexual, sobre todo en su trabajo diario en el aula.

Sin embargo, la propuesta no podrá llevarse a la práctica mientras las agencias de gobierno y las propias IES no reconozcan y visibilicen la diversidad sexual de sus estudiantes. Además de reconocer plenamente los derechos de esas poblaciones y de concientizar a los actores de la educación superior –profesores y estudiantes, funcionarios y trabajadores– en la tolerancia y respeto, es necesario que tanto el gobierno como los establecimientos de educación superior generen mayor y mejor información sobre sus estudiantes considerando su diversidad sexual; esa información debe ser publica, respetando la identidad de los sujetos.

Para lograr hacer realidad la implementación de la propuesta, aún habrá que salvar algunos obstáculos importantes, pero no infranqueables. En este sentido dos recomendaciones resultan significativas. La primera, impulsar investigación educativa sobre sexualidades diversas y estudiantes universitarios, temas hasta ahora ignorados entre los expertos nacionales de la educación superior. La segunda, exigir a las IES mexicanas el pleno respeto a los derechos humanos de las personas sexualmente diversas.

## Bibliografía

Almeida, M. (2012). *Trayectoria profesional de la generación de los "Baby boomers"*. Informe de investigación. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolivar. http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3973/1/PI-2012-20-Almeida-Trayectoria%20profesional.pdf

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2014). *Género y educación superior* en últimas noticias. http://www.anuies.mx/noticias/index.php?pag=29

Behar-Horenstein, L., Roberts, K. y Dix, A. (2010). *Mentoring undergraduate researchers: an exploratory study of students' and professors' perceptions* en Mentoring y tutoring: partnership in learning 18(3) 269-291. https://doi.org/10.1080/13611267.2010.492945

Britzman, D. y Gilbert, J. (2008). *What will have been said about gayness in teacher education* en Critical readings in teacher education, 201-215. https://brill.com/downloadpdf/book/edcoll/9789087902919/BP000014.pdf

Buquet, A; Cooper, J; Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad,* México: Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 978-607-02-3985-4.

Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica.* México: Patria. ISBN 968-39-0396-7.

Connell, R. (2001). *Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas* en Nómadas 14: 156-171. https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf

Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (2019). *Encuesta sobre Discriminación por Motivos de Orientación Sexual e Identidad de Género: resultados generales.* México: Conapred. https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/ENDOSIG%20141218%20%281%29.pdf

Dubet, F. (1994). *Dimensions et figures de l›expérience étudiante dans l›université de masse* en Revue française de sociologie. Monde étudiant et monde scolaire 35(4): 511-532. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_4_4353

Evans, L. (2015). *What academics want from their professors: findings from a study of professorial academic leadership in the UK* en Cummings, Forming, recruiting and managing the academic profession compilado por Ulrich Teichler y William Cummings, Suiza, Springer, 51-78. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16080-1

Ferfolja, T. (2013). Sexual diversity, discrimination and 'homosexuality policy' in New South Wales' government schools en *Sex Education* 13(2): 159–171. https://doi.org/10.1080/14681811.2012.697858

Gobierno de la república (2013). *Plan de Desarrollo Nacional 2013-2018,* México recuperado de http://pnd.gob.mx/

Goehring, C. y Whittington, H. (2017). *Gender diversity and inclusivity in the classroom* en Montessori Life 2: 50-53. http://transfamilysos.org/wp-content/uploads/2017/08/GoehringWhittingtonGenderDiversityMontessoriLife.pdf

Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo* en Revista de Educación, 339, 43-58. https://www.researchgate.net/publication/39218734_Estrategias_de_cambio_y_mejora_en_educacion_caracterizadas_por_su_relevancia_difusion_y_continuidad_en_el_tiempo

Hill, L. (2013), *Lasting female educational leadership. Leadership legacies of women leaders,* USA, Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5019-7

Instituto Mexicano de la Juventud, (2015). *Encuesta Nacional de Valores de la Juventud, 2012.* http://www.imjuventud.gob.mx/pagina.php?pag_id=1066

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Clasificación mexicana de planes de estudio por campos de formación académica 2016. Educación superior y media superior.* México: INEGI.

Leonardi, B. y Staley, S. (2015). *Affirm gender and sexual diversity within the school community* en Phi Delta Kappan 69-73. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0031721715614832?journalCode=pdka

López, A., Mariscal, S., Naranjo, L., Postigo, P. y Vidal, A. (2012). *Ambiente de aula. Estrategias de aprendizaje y diversificación.* México: Secretaria de Educación Pública.

Margalef, L. y Arenas, A. (2006). *¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular* en Perspectiva educacional, formación de profesores, 47 (13-31) http://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos (2018). *Educación incluyente, gran reto a nivel nacional*. Reporte de la Conferencia de apertura del Encuentro de experiencias de educación incluyente: hacia una educación antidiscriminatoria, convocado por Conapred, CREFAL, OEI-México y COEPREDV. México: Organización de Estados Iberoamericanos. http://www.oei.org.mx/Oei/Noticia/educacion-incluyente-gran-reto-a-nivel-nacional-alexandra

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Conferencia internacional de educación: la educación inclusiva: el camino hacia el futuro.* Ginebra: UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy _ Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Proceso (2019). *El #MeToo mexicano: una marea que visibilizó el acoso y la violencia; del anonimato a debate.* Consultado en noviembre 2019 en https://www.proceso.com.mx/577741/el-metoo-mexicano-una-marea-que-visibilizo-el-acoso-y-la-violencia-el-anonimato-a-debate

Richard, G., Chamberland, L. y Petit, M. (2013). *L'inclusion de la diversité sexuelle à l'école: les enjeux pour les élèves lesbiennes, gais, bisexuels et en questionnement* en Canadian journal of education 36(1): 375-404. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01316921

Sánchez, A. (2005). *La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria* en Revista de Educación y Desarrollo (4) 21-27.

Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela* en Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf

Secretaria de Educación Pública (2019a). *Catálogo de libros de texto gratuitos, ciclo escolar 2019-2020.* https://libros.conaliteg.gob.mx/

Secretaria de Educación Pública (2019b). *Directorio de instituciones de educación superior en México.* https://educacionsuperior.sep.gob.mx/instituciones.html

Silva, J. y Maturana, D. (2017). *Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior* en Innovación Educativa 17(73) 117-131. ISSN 1665-2673.

Southwell, M. (2015). *Lo social como interpelación pedagógica: mujeres en disputa con sus épocas* en Pedagogía social y educación popular. Perspectivas y estudios sobre la inclusión y el derecho a la educación. Cuaderno de trabajo 2. Argentina: UNIPE.

Stafford, A. (2016). *"I feel like a girl inside": possibilities for gender and sexual diversity in early primary school* en *BC studies* 189: 9-29. http://ojs.library.ubc.ca/index.php/bcstudies/article/view/185673

Stubbs, M. y Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor alumno.* Barcelona: Oikos-Tau.

Tusón, A. (2016). *Lenguaje, interacción y diferencia sexual* en Enunciación 21 (1) 138-151. https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a09

Van-Anders, S. (2015). *Beyond Sexual Orientation: Integrating Gender/Sex and Diverse Sexualities via Sexual Configurations Theory* en Archives of Sexual Behavior 44: 1177–1213. https://doi.org/10.1007//s10508-015-0490-8

Vargas, J; Chiroque, E. y Vega, V. (2016). *Innovación en la docencia universitaria. Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior* en Educación. 25(48): 67-84. ISSN 1019-9403.

Vidal, M. y Fernández, B. (2015). *Aprender, desaprender, reaprender* en Educación Médica Superior, 29(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000200019

Yadav, N., Gupta, K., y Khetrapal, V. (2018). *Next Education: Technology Transforming Education* en South Asian Journal of Business and Management Cases, 7(1) 68-77. https://doi.org/10.1177/2277977918754443

# Estudio de violencia de género de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

*Josefina Guzmán Acuña*[1]
*Teresa de Jesús Guzmán Acuña*[2]
*Juan Antonio Centeno Quevedo*[3]

## Introducción

Este estudio presenta los resultados de investigación sobre la percepción y manifestación de violencia de género en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, lo que permitirá contar con elementos para la toma de decisiones y el desarrollo de una perspectiva de género en la institución. Este proyecto se realiza dentro de la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior, Caminos para la Igualdad de Género (RENIES). Esta Red está conformada por 52 Instituciones de Educación Superior, el objetivo de esta red es promover procesos de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en las universidades, utilizando una metodología homologada para la aplicación de un instrumento derivado del sistema de indicadores para la equidad de género, lo anterior en cumplimiento de la Declaratoria Nacional para la Equidad de Género en Instituciones de Educación Superior y a los acuerdos tomados en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, organizada por la UNESCO, celebrada en 1998 (RENIES, 2012).

En la Declaratoria de la Red se establecen varios ejes de acción, entre los cuales el eje IV denominado, "Estadísticas de género y estudios y diagnósticos con perspectiva de género" plantea 8 actividades las cuales son: 1) Elaborar un sistema de indicadores de género homologado al modelo de igualdad de las Instituciones de Educación Superior (IES); 2) Crear un banco de datos con la información relativa a la transversalización y perspectiva de género; 3) Generar diagnósticos sobre la condición que guarda la igualdad entre hombres y mujeres en cada institución; 4) Generar líneas de investigación desde la perspectiva de género, publicaciones y apoyo a la docencia con perspectiva de género; 5)

[1] Académica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. CE: jguzman@docentes.uat.edu.mx
[2] Académica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. CE: tjguzman@uat.edu.mx
[3] Académico de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. CE: jcenteno@uat.edu.mx

Generar un esquema de transversalización de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, en la investigación, vinculación y extensión de la cultura; 6) Realizar cursos de formación y profesionalización al profesorado a fin de que incorpore la perspectiva de género en su labor profesional y docente; 7) Promover la incorporación de asignaturas sobre género y perspectiva de género en las licenciaturas como herramienta teórico-metodológica en todas las áreas del conocimiento, basado en el plan sectorial de educación; y 8) Procurar la creación de un programa nacional de posgrado en estudios de género, constituyendo una red de universidades e instituciones de educación superior (RENIES, 2016).

## Desarrollo

### *Contexto internacional*

Varios son los factores que incidieron de manera directa en el marcado avance de las mujeres en su ingreso a la educación superior. Uno de ellos fueron las posturas y estrategias de organismos internacionales, que colocaron el tema de la perspectiva de género en sus agendas prioritarias. La UNESCO (1998), en la Conferencia Mundial "La Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción", señala en su artículo IV, "Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres" lo siguiente:

1. Que se incrementen esfuerzos para que todos en condiciones de igualdad tengan acceso a la educación superior.

2. Establecer medidas que garanticen a las mujeres la participación plena en los procesos sociales que llevan a la toma de decisiones.

3. Fomentar los estudios relativos a la mujer.

4. Promoción de los derechos de las mujeres para participar como ciudadanas en todas las áreas del desarrollo social (UNESCO, 1998:6).

En Estados Unidos, para la década de los años noventa y principios del siglo XXI, los estudios de la mujer cambiaron hacia estudios de género, ampliando la visión de un campo en el que las mujeres forman parte de las diferencias de género y de la identidad sexual. Esto provocó un debate importante entre los grupos feministas estadounidenses que estaban a favor de mantener el título a estudios de la mujer como una perspectiva feminista (Crouch, 2012:21).

En 1998 en Toronto, se llevó a cabo la Reunión Norteamericana Preparatoria de la Conferencia de París. En esta reunión se planteó la necesidad de instrumentar en países desarrollados estrategias que permitieran el acceso igualitario de hombres y mujeres a la educación superior (Rodríguez, 1999: 126-127).

Para García (2005) el lento desarrollo de una política de género en la educación superior en México se debió principalmente a que las políticas públicas para la igualdad de oportunidades entre los géneros no se tradujeron en leyes, como sucedió en Estados Unidos y Europa una década antes de que sucediera en México. Es hasta enero de 2001

que, en el marco de la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres que se decreta la equidad de género de manera general para todas las instituciones en toda la República Mexicana.

## *Contexto nacional*

En México los estudios de las mujeres, particularmente los de género, nacen dentro de las universidades. Son quizás el resultado de los movimientos de los años sesenta, en los que se presenta un incremento considerable en el número de mujeres estudiantes que llegan a la educación universitaria y una revolución mundial en la que las mujeres comienzan a tener espacios de representación y a jugar roles sociales diferentes de los tradicionales. Las académicas e investigadoras ligadas a movimientos feministas encuentran en las universidades un espacio para la crítica y la reflexión de un nuevo campo del conocimiento (Guzmán, 2019).

La educación superior es uno de los motores fundamentales del desarrollo sociocultural y económico de las sociedades desde sus orígenes. La transmisión de nuevos conocimientos y la preparación de la juventud para el futuro son los objetivos primarios de la universidad.

> "Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones" (UNESCO, 1998:s/p).

En nuestro país, los jóvenes buscan el acceso a la educación superior, sin embargo, es aún un sector privilegiado el que tiene un real acceso, a pesar de los múltiples apoyos y amplia oferta educativa disponible. Al respecto señalan Casillas, Chain y Jácome (2007) que en México la educación superior es una oportunidad rara, puesto que no está disponible para toda la población, debido a los rasgos de profunda desigualdad social que enfrenta el país. Sin embargo, a lo largo de las décadas la educación superior mexicana ha tenido avances importantes en acceso y matrícula.

La expansión de la educación superior en México ocurrió principalmente de 1960 a 1985. De acuerdo con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la población de licenciatura en 1960 era de 76 mil alumnos; la del año 2000 fue de 1,600,000 (sin incluir educación Normal), es decir, creció en 2,105%; sin embargo, el mayor incremento ocurrió entre 1970 y 1985. En 1970 había 109 IES; en 1985 existían 329, ya para 1999 había 1 250 (ANUIES, 2000).

En 2002 la ANUIES suscribió un convenio de colaboración con el Instituto Nacional de las Mujeres, con el objetivo de incorporar la perspectiva de género en las políticas, los programas, los currículos y los proyectos de investigación en las universidades (García, 2005).

El Gobierno Federal en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024 menciona aspectos importantes para la equidad e igualdad entre hombres y mujeres, particularmente en el eje de Política Social donde se señala que se impulsará la igualdad efectiva de derechos entre mujeres y hombres como principio rector. Esta deberá aplicar entre indígenas y mestizos, entre jóvenes y adultos, y se comprometerá a la erradicación de las brechas de desigualdad que han perpetuado la opresión de sectores poblacionales enteros.

### *La Igualdad de Género en la Universidad Autónoma de Tamaulipas*

Para el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), que es el contexto donde se desarrolla esta investigación, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2018-2021 señala que es necesario incluir los temas de género en las actividades académicas y administrativas de manera transversal hacia todas las actividades a realizar, y desarrolla en el Eje transversal 2. Igualdad de género, dos objetivos estratégicos importantes (UAT, 2018):

El primero de ellos es "Transversalizar una cultura de la igualdad en la comunidad universitaria, con énfasis en la docencia, la investigación, la extensión y la gestión institucional"; esto se logra incorporando la perspectiva de igualdad de género en la normatividad universitaria que responda a las tendencias estatal, nacional e internacional; promoviendo y sensibilizando una cultura universitaria de la igualdad de género; fortaleciendo las líneas de generación y aplicación del conocimiento a través de la investigación, diagnósticos, estudios y estadísticas con perspectiva de género e instrumentando un medio de comunicación formal para prevenir y atender la violencia de género.

El segundo, consiste en "Extender los preceptos culturales básicos de la igualdad de género a los sectores sociales de la región"; lo cual se pretende lograr mediante la formalización del Observatorio Institucional de Igualdad de Género, que desarrollaría actividades específicas en temas de capacitación y estudio del fenómeno de género al interior de la Universidad.

En cumplimiento con los acuerdos suscritos por la UAT con RENIES, durante el programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) 2016-2017, se aprobó el proyecto "Diagnóstico sobre la situación de los hombres y las mujeres en la UAT", para lo cual se buscó la homologación de la información que se genera en las Instituciones de Educación Superior (IES) mediante el uso de la metodología, instrumento e indicadores utilizados por el entonces llamado Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo nombre ha cambiado en la actualidad a Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010).

## Metodología

Este diagnóstico presenta los resultados cuantitativos arrojados por la aplicación de una encuesta; misma que fue adaptada a la situación particular de la comunidad estudiantil de esta universidad, representada por estudiantes de las 26 Facultades y Unidades Académicas.

La metodología corresponde a una investigación del tipo descriptiva, pues es una herramienta que permite describir la situación actual referente a la existencia de inequidades de género en los estudiantes de la UAT. El estudio nos ha permitido caracterizar algunas inequidades en materia de género al interior de la dinámica social de los estudiantes; expresando los comportamientos, lo que permite conocer áreas de oportunidad en materia de género, así como información estratégica para que las autoridades institucionales cuenten con una base confiable para la toma de decisiones que permita la prevención de las inequidades de género, así como el diseño de planes estratégicos para el desarrollo de la cultura institucional en la materia, que se traduzca en acciones específicas.

Se trata también de una investigación mixta, ya que cuenta con información cualitativa y cuantitativa; las preguntas utilizadas en el cuestionario son abiertas y cerradas del tipo dicotómica y opción múltiple. Es de tipo no experimental porque no se realiza una intervención en los sujetos de estudio, sino que solamente se describe el comportamiento y la percepción de los estudiantes en los temas referentes a la igualdad de género.

El estudio fue llevado a cabo en instalaciones de la UAT a través de un cuestionario auto dirigido, utilizando como herramienta de recolección de datos un cuestionario digital previamente estructurado, mismo que es aplicado con el auto llenado contando con el apoyo de personal calificado para esa labor. La muestra seleccionada consiste en 1,000 alumnos, utilizando muestreo aleatorio simple, considerando un error máximo del 4.6% y un porcentaje de confianza de 99.7 teniendo como base una población total de 37,106 alumnos inscritos.

**Tabla 1. Cálculo de muestra de estudio**

| **Tamaño muestra<br>1,000** | |
|---|---|
| Error máximo | 4.633% |
| Confianza | 99.7% |
| Tamaño aproximado de la proporción | 50% |
| Tasa de respuesta | 100% |
| Tamaño de la población | 37,106 |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Los resultados presentan la situación específica de la población estudiantil de la UAT evaluando los siguientes aspectos:

1. Igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.
2. Distribución por nivel educativo y disciplina.
3. Desempeño académico.
4. Empoderamiento y autonomía de las mujeres.
5. Discriminación en el ámbito escolar.
6. Tensión entre los ámbitos laboral y escolar.
7. Hostigamiento sexual en el ámbito escolar.
8. Diversidad étnica en la población estudiantil.

## Resultados

A continuación, realizaremos un análisis de la realidad local de los estudiantes de la UAT, mismo que ha sido realizado con el formato 911, con corte de información a 2017.

La comunidad universitaria de estudiantes de todos los niveles está conformada por 37,106 estudiantes; 17,007 hombres, que representan 45.83%, y 20,099 mujeres, que representan el 54.17%; de lo anterior se entiende que actualmente hay una mayoría de 8% de mujeres respecto del número de hombres.

**Tabla 2. Población estudiantil de la UAT**

| | Hombres | Mujeres | Total | Relativo Hombres | Relativo mujeres | Relativo total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Acumulado | 17,007 | 20,099 | 37,106 | 45.83% | 54.17% | 100% |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

El análisis por género y nivel educativo, de acuerdo con el formato 911, indica que del total de alumnos inscritos 32,329 cursan el nivel licenciatura, mientras que el resto de los niveles educativos complementan la población estudiantil. En la tabla que se presenta a continuación, se realiza un análisis con números absolutos de lo que representa el género sobre cada nivel educativo.

**Tabla 3. Población estudiantil por nivel educativo (números absolutos)**

| Nivel Educativo | Hombres | Mujeres | Subtotal | Hombres | Mujeres | Subtotal |
|---|---|---|---|---|---|---|
| No escolarizada | 95 | 69 | 164 | 58% | 42% | 100% |
| Media superior | 1,049 | 1,338 | 2,387 | 44% | 56% | 100% |
| Técnico Superior Universitario/ Profesional Asociado | 143 | 139 | 282 | 51% | 49% | 100% |
| Licenciatura | 14,801 | 17,528 | 32,329 | 46% | 54% | 100% |
| Especialidad | 313 | 421 | 734 | 43% | 57% | 100% |
| Maestría | 498 | 528 | 1,026 | 49% | 51% | 100% |
| Doctorado | 108 | 76 | 184 | 59% | 41% | 100% |
| **Total general** | **17,007** | **20,099** | **37,106** | **45.83%** | **54.17%** | **100%** |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

La educación no escolarizada solamente considera 164 alumnos y la distribución de estos es de 58% hombres y 42% mujeres; en este nivel es predominante la participación de los hombres, con 16%. En educación media superior, se tienen inscritas 2,387 personas, de las cuales 56% son mujeres y 44% hombres, con una diferencia de 12% entre géneros.

El siguiente nivel es de Técnico Superior Universitario/Profesional Asociado y tiene una matrícula de 282 estudiantes, compuesta ligeramente por más hombres con 51% y la participación de 49% de mujeres. En el nivel licenciatura se registra la inscripción de 32,329 alumnos. Principalmente se trata de mujeres con 54% frente a 46% de hombres; este sector poblacional es el más amplio para la institución.

En la especialidad se registra la inscripción de 734 personas, integradas por 43% hombres y 57% mujeres, con una diferencia porcentual de 14% hacia una mayoría femenina; en este nivel académico son más las mujeres quienes se especializan en sus áreas de conocimiento.

En el nivel de maestría se contabilizan 1,026 personas inscritas, de las cuales 49% son hombres y 51% son mujeres, lo que indica un equilibrio en la distribución del conocimiento por género; sin embargo, hay una ligera mayoría de mujeres que no necesariamente es significativa. Finalmente, en el nivel de doctorado actualmente hay 184 personas inscritas, con una distribución de 59% hombres y 41% mujeres, por lo que hay una brecha de 18% con mayoría de hombres.

**Tabla 4. Distribución de la población estudiantil de acuerdo con edad y género**

| Grupos de edad | Hombres | Mujeres | Subtotal |
|---|---|---|---|
| 15 a 19 años | 20.70% | 23.20% | 43.90% |
| 20 a 24 años | 29.40% | 19.40% | 48.80% |
| 25 a 30 años | 4.30% | 0.80% | 5.10% |
| 31 a 39 años | 1.40% | 0.20% | 1.60% |
| 40 años y más | 0.20% | 0.40% | 0.60% |
| **Total general** | **56.00%** | **44.00%** | **100.00%** |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

El principal rango de edad de los estudiantes que han contestado es de 20 a 24 años con 48.80%, seguido de 15 a 19 años con el 43.90% de la población estudiantil, lo anterior es coincidente con las edades promedio correspondientes a un alumno regular de educación superior.

**Tabla 5. Estudiantes que trabajan**

| Estudiantes que trabajan | Subtotal |
|---|---|
| **Hombres** | 56.22% |
| No | 35.49% |
| Sí | 20.73% |
| **Mujeres** | 43.78% |
| No | 33.87% |
| Sí | 9.91% |
| **Total general** | **100%** |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

El análisis de resultados nos muestra que, de los alumnos inscritos, una proporción del 30.64% trabajan y estudian, siendo 20.73% hombres y 9.91% mujeres; otra manera de expresarlo es que 3 de cada 10 alumnos inscritos, estudian y trabajan.

**Tabla 6. Dificultad para trabajar y estudiar**

| ¿Consideras que tu trabajo dificulta el avance de tus estudios? | Hombre | Mujer | Total general |
|---|---|---|---|
| No | 33.33% | 21.24% | 54.58% |
| Sí | 33.99% | 11.44% | 45.42% |
| **Total general** | **67.32%** | **32.68%** | **100.00%** |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Al preguntarles a los estudiantes que trabajan, si consideran que su trabajo dificulta el avance en sus estudios, el 54.58% considera que no es así. Por otro lado, el 45.42% de las personas que trabajan consideran que se dificulta el avance en sus estudios, siendo los hombres con 33.99% quienes expresan este tipo de problema, frente al 11.44% de las mujeres.

**Tabla 7. Discriminación por razones de género**

| ¿Consideras que existe discriminación por razones de género en esta institución? | Hombres | Mujeres | Total general |
|---|---|---|---|
| No | 52.40% | 41.30% | 93.70% |
| Sí | 3.60% | 2.70% | 6.30% |
| **Total general** | **56.00%** | **44.00%** | **100%** |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

A la pregunta directa ¿consideras que existe discriminación por razones de género en esta institución?, el 6.30% considera que sí, conformado por 3.60% hombres y 2.70% mujeres; sin embargo, al preguntar si alguna vez han sido excluidos de alguna actividad, premio o beca por ser hombre o mujer, solamente 2.20% contestó afirmativamente, lo que muestra una distancia entre la percepción y la afectación real en materia de discriminación por género.

**Tabla 8. Exclusión de alguna actividad, premio o beca por ser mujer o por ser hombre**

| ¿Alguna vez te han excluido de alguna actividad, premio o beca por ser mujer o por ser hombre? | Hombres | Mujeres | Total general |
|---|---|---|---|
| No | 54.80% | 43.00% | 97.80% |
| Sí | 1.20% | 1.00% | 2.20% |
| **Total general** | **56.00%** | **44.00%** | **100%** |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

La percepción de actividades discriminatorias por género concuerda con la realidad de victimizaciones conforme a este estudio, toda vez que de los estudiantes de la Universidad, 97.80% no ha sido excluido de alguna actividad, premio o beca por ser mujer u hombre; sin embargo, hay aún una prevalencia de 2.20% de estudiantes que consideran que han sido excluidos por su género; esta ocurrencia sucede con 1.20% de los hombres y 1% de mujeres, lo que nos confirma que estos casos se distribuyen aproximadamente de la misma manera para ambos sexos, aunque también es importante destacar que la ocurrencia no es alta.

**Tabla 9. Tipo de exclusión o discriminación**

| Tipo de exclusión o discriminación | Hombres | Mujeres | Total general |
|---|---|---|---|
| Discriminación escolar. | 18.18% | 40.90% | 59.08% |
| Beca para madres solteras. | 9.09% | 0.00% | 9.09% |
| Discriminación laboral | 9.09% | 0.00% | 9.09% |
| Discriminación por origen. | 9.09% | 0.00% | 9.09% |
| Discriminación en grupos sociales. | 4.55% | 0.00% | 4.55% |
| Discriminación sexual. | 4.55% | 0.00% | 4.55% |
| En un hospital. | 0.00% | 4.55% | 4.55% |
| **Total general** | **54.55%** | **45.45%** | **100%** |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Para quienes contestaron afirmativamente haber sido víctimas de discriminación por motivos de género, contestaron que la principal manifestación de discriminación es la escolar con el 59.08%. En un segundo lugar se encuentran la exclusión en beca para madres solteras, discriminación laboral y discriminación por origen, cada uno con 9.09% que solo manifiestan los hombres, no así las mujeres.

**Tabla 10. Frecuencia en los comportamientos en tu salón de clases o en la facultad**

| Comportamiento | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Frecuente | Muy frecuente |
|---|---|---|---|---|---|
| Los profesores hombres hacen bromas y comentarios que estereotipan y denigran a las mujeres. | 73.20% | 15.80% | 7.80% | 2.40% | 0.80% |
| Los profesores hombres hacen bromas y comentarios que estereotipan y denigran a los hombres . | 74.10% | 17.10% | 7.50% | 1.20% | 0.10% |
| Las profesoras mujeres hacen bromas y comentarios que estereotipan y denigran a las mujeres. | 84.57% | 10.62% | 3.81% | 1.00% | 0.00% |
| Las profesoras mujeres hacen bromas y comentarios que estereotipan y denigran a los hombres. | 77.60% | 16.10% | 5.10% | 1.20% | 0.00% |
| Los estudiantes hombres defienden sus ideas y respuestas más que las estudiantes mujeres. | 40.66% | 25.00% | 24.20% | 7.83% | 2.31% |
| Las estudiantes mujeres defienden sus ideas y respuesta más que los estudiantes hombres. | 37.11% | 24.97% | 24.57% | 10.73% | 2.61% |
| Los profesores hombres toman en serio las respuestas y las sugerencias de las alumnas en igual medida que la de los estudiantes hombres. | 13.39% | 9.77% | 8.86% | 24.57% | 43.40% |
| Las profesoras mujeres toman en serio las respuestas y las sugerencias de las alumnas en igual medida que la de los estudiantes hombres. | 13.41% | 8.71% | 8.91% | 25.03% | 43.94% |
| Los profesores hombres hacen comentarios despectivos hacia las personas homosexuales. | 77.71% | 12.15% | 7.63% | 1.31% | 1.20% |
| Las profesoras mujeres hacen comentarios despectivos hacia las personas homosexuales. | 83.08% | 11.01% | 4.20% | 1.00% | 0.70% |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Se planteó una serie de afirmaciones para identificar la prevalencia de inequidades de género pudiendo identificar su ocurrencia dentro de la universidad, 6.7% contestó qué sucede frecuente o muy frecuentemente encontrando que la manifestación más común son bromas y comentarios que estereotipan o denigran a las mujeres por parte de los académicos con una ocurrencia de 4.20% y los que denigran a los hombres con 2.50%.

**Tabla 11. Supuestos**

| Supuesto | Principalmente sufrido por | | Principalmente causado por |
|---|---|---|---|
| | Hombre | Mujer | |
| A). –Presencia de carteles, calendarios, pantallas de computadoras u otras imágenes de naturaleza sexual que le incomode. | Estudiante Hombre 4.50% | Estudiante Mujer 2.80% | Estudiante Hombre 17.40% |
| B). –Piropos o comentarios no deseados acerca de su apariencia. | Estudiante Hombre 14.30% | Estudiante Mujer 10.00% | Estudiante Hombre 40.10% |
| C). –Miradas morbosas o gestos sugestivos que te molesten | Estudiante Hombre 15.30% | Estudiante Mujer 8.50% | Estudiante Hombre 44.70% |
| D). –Burlas, bromas, comentarios o preguntas incómodas sobre tu vida sexual o amorosa. | Estudiante Hombre 17.10% | Estudiante Mujer 9.60% | Estudiante Hombre 35.60% |
| E). –Presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas fuera del trabajo. | Estudiante Hombre 4.50% | Estudiante Mujer 2.80% | Estudiante Hombre 13.70% |
| F). –Cartas, llamadas telefónicas o mensajes de naturaleza sexual no deseada | Estudiante Hombre 3.30% | Estudiante Mujer 2.10% | Estudiante Hombre 8.70% |
| G). –Amenazas que afectan negativamente tu situación en tus calificaciones si no aceptas las invitaciones o propuestas sexuales. | Estudiante Hombre 0.70% | Estudiante Mujer 0.20% | Académico Hombre 2.90% |
| H). –Exigencias de realizar actividades que no competen a tus materias u otras medidas disciplinarias por rechazar las propuestas sexuales. | Estudiante Hombre 1.20% | Estudiante Mujer 1.20% | Estudiante Hombre Académico Hombre 4.10% |
| I). –Roces, contacto físico no deseado. | Estudiante Hombre 6.00% | Estudiante Mujer 2.20% | Estudiante Hombre 12.30% |
| J). –Presión verbal para tener relaciones sexuales. | Estudiante Hombre 2.30% | Estudiante Mujer 1.60% | Estudiante Hombre 5.30% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| K). –Obligación mediante amenazas y castigos a realizar actos sexuales que no te parecen. | Estudiante Hombre<br>0.70% | Estudiante Mujer<br>0.20% | Estudiante Hombre<br>2.10% |
| L). –Uso de la fuerza física para tener relaciones sexuales. | Estudiante Hombre<br>0.30% | Estudiante Mujer<br>0.50% | Estudiante Mujer<br>1.60% |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Posteriormente se realizaron planteamientos hipotéticos para conocer las manifestaciones de violencia de género; lo que nos permitirá caracterizar las expresiones de violencia al interior de la comunidad estudiantil:

a) Presencia de carteles, calendarios, pantallas de computadoras u otras imágenes de naturaleza sexual que le incomode; es una situación que han sufrido 17.40% de las personas, sufrida por 4.50% de estudiantes hombres y 2.80% estudiantes mujeres y ha sido causada principalmente por estudiantes hombres.

b) Piropos o comentarios no deseados acerca de su apariencia; ha sido percibida por 40.10% de los alumnos y compuesto por 14.30% de estudiantes hombres y 10% de estudiantes mujeres y ha sido provocada principalmente por estudiantes hombres.

c) Miradas morbosas o gestos sugestivos que te molesten; le ha sucedido al 44.70% de los alumnos, recibido por 15.30% estudiantes hombres y 8.50% estudiantes mujeres y causado principalmente por estudiantes hombres.

d) Burlas, bromas, comentarios o preguntas incómodas sobre tu vida sexual o amorosa; le ha sucedido al 35.60% de los alumnos y sufrido por 17.10% de estudiantes hombres y 9.60% estudiantes mujeres; el principal responsable de causarlo son los estudiantes hombres.

e) Presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas fuera del trabajo; es una situación que han sufrido 13.70% de los alumnos y sufrido en un 4.50% de estudiantes hombres y 2.80% estudiantes mujeres; el principal causante de esta situación son los estudiantes hombres.

f) Cartas, llamadas telefónicas o mensajes de naturaleza sexual no deseada; le ha sucedido al 8.70% de los alumnos, siendo percibido por 3.30% de estudiantes hombres y 2.10% de estudiantes mujeres y provocado mayormente por estudiantes hombres.

g) Amenazas que afectan negativamente tu situación en tus calificaciones si no aceptas las invitaciones o propuestas sexuales; esta situación ha sido sufrida por 2.90% de los alumnos y sufrido por el 0.70% de estudiantes hombres y 0.20% de estudiantes mujeres, situación que es provocada mayoritariamente por académicos hombres.

h) Exigencias de realizar actividades que no competen a tus materias u otras medidas disciplinarias por rechazar las propuestas sexuales; situación vivida por el 4.10% de la población estudiantil, compuesta por 1.20% estudiantes hombres y estudiantes mujeres con el mismo porcentaje; esta situación es mayormente provocada por estudiantes hombres y académicos hombres.

i) Roces, contacto físico no deseado; es una situación que han sufrido el 12.30% de los alumnos, compuesto por el 6.00% estudiantes hombres y 2.20% estudiantes mujeres; es una situación causada principalmente por estudiantes hombres.

j) Presión verbal para tener relaciones sexuales. es una situación que ha sufrido el 5.30% de los alumnos, compuesto por 2.30% estudiantes hombres y 1.60% estudiantes mujeres; es una situación causada principalmente por estudiantes hombres.

k) Obligación mediante amenazas y castigos a realizar actos sexuales que no te parecen; es una situación que se ha presentado para el 2.10% de alumnos, en una proporción de 0.70% de estudiantes hombres y 0.20% de estudiantes mujeres y ha sido causada principalmente por estudiantes hombres.

l) Uso de la fuerza física para tener relaciones sexuales; ha sucedido en 1.60% de la población estudiantil, compuesta por 0.30% de estudiantes hombres y 0.50% de estudiantes mujeres; llama la atención que el principal causante de estas situaciones son las estudiantes mujeres.

**Tabla 12. Si contestas "sí" en algunas de las opciones de la pregunta anterior, ¿qué hiciste?**

| Acción | Hombres | Mujeres | Total general |
|---|---|---|---|
| A) Le platicaste a un(a) amigo(a)/ familia. | 7.81% | 11.81% | 19.62% |
| B) Pediste una asesoría con un profesor | 0.42% | 0.00% | 0.42% |
| D) Pediste una asesoría en esta institución. | 0.42% | 0.00% | 0.42% |
| E) Contrataste a un abogado. | 0.42% | 0.00% | 0.42% |
| F) Le presentaste una queja a las autoridades de tu escuela o facultad. | 0.84% | 1.69% | 2.53% |
| G) Otras acciones. | 5.49% | 1.48% | 6.97% |
| H) Nada. | 44.51% | 25.11% | 69.62% |
| **Total general** | **59.92%** | **40.08%** | **100%** |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

A las personas que contestaron afirmativamente a la pregunta de si han vivido las situaciones descritas anteriormente, se les preguntó "¿Qué fue lo que hicieron al respecto?". Ante ello, 44.51% de los hombres y 25.11% de las mujeres no hicieron nada, lo que claramente demuestra que los hombres tienden a no darle importancia o a no actuar en consecuencia. Esto requeriría un estudio más profundo acerca de las motivaciones de hombres y mujeres a denunciar cuando son víctimas de un problema de género que atente contra su integridad física o mental.

Por otra parte, la acción más común es platicarle a algún amigo o familiar, con una ocurrencia de 7.81% entre hombres y 11.81% para mujeres; además el 0.84% de hombres y 1.69% de mujeres ha presentado una queja a las autoridades de la escuela o facultad. Finalmente encontramos que 0.42% de los hombres contrató a un abogado, pidió asesoría en esta institución o pidió asesoría a un profesor en igual ocurrencia. En resumen, 15.4% de los hombres y 14.98% de las mujeres que han sufrido una situación de las que se han descrito han realizado acciones, frente a 69.62% que ha decidido no hacer nada.

**Tabla 13. ¿Por qué no tomaste alguna medida al respecto?**

| Acción | Hombres | Mujeres | Subtotal |
|---|---|---|---|
| No le diste importancia. | 51.75% | 18.53% | 70.28% |
| Otro. | 8.74% | 6.30% | 15.04% |
| No sabías qué hacer. | 3.15% | 3.50% | 6.65% |
| No querías que te consideraran una persona conflictiva. | 2.10% | 2.10% | 4.20% |
| Pensaste que las autoridades no iban a hacer nada. | 0.00% | 1.75% | 1.75% |
| Tuviste miedo de la posible reacción del(a) agresor(a) o agresores. | 0.70% | 0.00% | 0.70% |
| Temías dañar tu reputación. | 0.00% | 0.70% | 0.70% |
| Pensaste que podrían tomar represalias contra ti. | 0.70% | 0.00% | 0.70% |
| **Total general** | **67.13%** | **32.87%** | **100%** |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

El principal motivador para no hacer nada cuando han sido víctimas de una situación incómoda relacionada con el género es porque no le dan importancia, siendo 51.75% de hombres y 18.53% de mujeres los que expresan esta situación; en conjunto, 70.28% de estas situaciones no son lo suficientemente graves como para realizar acciones en consecuencia.

En resumen, 3.50% de las mujeres y 3.15% de los hombres no sabían qué hacer; 2.10% de mujeres e igual porcentaje de hombres no quería ser considerado una persona conflictiva; 1.75% de mujeres pensó que las autoridades no harían nada; 0.70% de los hombres tenía miedo de la reacción del agresor; 0.70% de las mujeres temía dañar su reputación; 0.70% de los hombres pensaban que podrían tomar represalias en su contra, y 15.04% de los estudiantes realizaron otro tipo de acciones. Es importante que se trabaje

en los inhibidores de denuncia de este tipo de situaciones, ya que el miedo o la indiferencia crean la impunidad y permiten la prevalencia de estos comportamientos negativos al interior de la comunidad universitaria.

## Discusión

Este diagnóstico nos permite identificar las principales manifestaciones de violencia de género y con los resultados será posible diseñar una estrategia institucional focalizada a la población estudiantil para promover la igualdad de género y prevenir las inequidades derivadas de la discriminación por género.

Bonino (2004) señala que en el mundo "desarrollado", el machismo puro y duro es cada vez menos ejercido por los hombres. Sin embargo, existen pequeños y cotidianos controles, imposiciones y abusos de poder de los varones en las relaciones de pareja denominados micromachismos, que son actitudes de dominación "suave o de "bajísima intensidad". El mismo Bonino, señala que para la eliminación de estas prácticas sutiles de discriminación y violencia no solamente es necesario cuestionar la ideología y el modelo que sustenta a los micromachismos, sino que es importante visibilizarlos, deslegitimarlos, eliminarlos en lo cotidiano.

Todo lo anterior, puede explicar los resultados presentados a lo largo de este reporte del diagnóstico. Las personas participantes no alcanzan a visualizar una discriminación de género, pero al irse desglosando las preguntas señalan algunas de estas prácticas. De la misma manera en ocasiones no alcanzan a tener una posición clara sobre algunos cuestionamientos.

Una propuesta para una intervención en una primera etapa, es el desarrollo de una estrategia institucional en materia de género, que tenga como objetivos principales capacitar en planes y programas de estudio con perspectiva de género, desarrollo de proyectos de investigación y fortalecimiento de la línea de generación de conocimiento en perspectiva de género, capacitación en violencia de género a los diversos integrantes de la comunidad educativa como lo son estudiantes, académicos y personal administrativo, promover el uso del lenguaje no sexista para medios tecnológicos y de comunicación, capacitar hacia el liderazgo femenino y empoderamiento para jóvenes deportistas, capacitar en derechos sexuales y reproductivos, mantener una estrategia transversalizada en materia de género a nivel institucional que permita la evolución gradual pero positiva hacia una igualdad más real, con mecanismos institucionales que promuevan la erradicación de las desigualdades de género.

## Conclusiones

Con la perspectiva de género en el ámbito escolar, se trata de crear un ambiente propicio donde las personas puedan generar relaciones interpersonales que impulsen la comunicación y, sobre todo, en el que se privilegie la tolerancia a la diversidad con el diálogo civilizado como mecanismo principal, previniendo así la violencia de género. Hay que mencionar que la Universidad tiene un alto nivel de responsabilidad para formar profesionistas integrales; es muy claro para la mayoría de las personas que en la educación formal recae en gran medida la calidad de profesionistas o trabajadores que se integran al mercado laboral. Es evidente que una buena educación impacta directamente en el acceso

de las personas a una mejor vida, incluyendo mayores oportunidades de desarrollo, así como mejores ingresos que traen consigo un mayor nivel de bienestar.

Es importante desarrollar programas al interior de la comunidad educativa para fomentar la igualdad de género en la comunidad estudiantil; los estudiantes hombres son un sector causante de la mayoría de los problemas o situaciones negativas planteadas. En el desarrollo de un programa de intervención pueden incluirse actividades específicas para la sensibilización, detección, atención y seguimiento de la violencia de género; aún prevalecen las diversas manifestaciones o tipos de violencia, que deben ser tratados de manera específica.

Se sugiere la creación de protocolos de atención integral, acompañado de cursos de capacitación y sensibilización a la comunidad estudiantil; los estudiantes hombres deben comprender que son actores fundamentales en la solución del problema. De manera institucional, en la UAT se han incluido en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2018-2021 los temas de género en las actividades académicas y administrativas de manera transversal hacia todas las actividades a realizar, particularmente en el Eje transversal 2. Igualdad de género, lo que representa una innovación institucional en la materia ya que el reto es grande pero alcanzable, para la formación integral de los estudiantes.

## Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.* Una propuesta de la ANUIES, México, ANUIES.

Bonino, L. (2004). *Los Micromachismos,* Revista La Cibeles Nº 2 del Ayuntamiento de Madrid. Recuperado de: http://igualdad.us.es/pdf/redvoluntariadoviolencia/2016/RedVoluntariado VG-2016_sesion-2_PDI_PAS_Los_micromachismos-Bonino.pdf.

Buquet, A.; Jennifer Cooper e Hilda Rodríguez (2010), *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior,* México, UNAM-PUEG/Inmujeres.

Casillas, Miguel Ángel; Rageb Chain y Nancy Jácome (2007). *"Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana",* en Revista de Educación Superior, vol. 36, núm.142, pp. 7-29.

Crouch, B. (2012). *"Finding a Voice in the Academy: The History of Women's Studies in Higher Education",* en The Vermont Connection, vol. 33, núm. 3. Recuperado de: http://scholarworks.uvm.edu/tvc/vol33/iss1/3.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024,* DOF12/07/2019. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

García, Patricia (2005). *"Género, educación y política pública",* en Revista de Estudios de Género. La ventana, núm. 21, Guadalajara, pp. 70-89.

Guzmán, T. (2019). *Estudio descriptivo, social, demográfico y perceptual del personal académico de la Universidad Autónoma de Tamaulipas,* México, UAT/Juan Pablos Editor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998). *"Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción",* octubre, París. Recuperado de: http://www.unesco. org/education/educprog/wche/ declaration_spa.htm.

Red Nacional de Instituciones de Educación Superior-Caminos para la Igualdad de Género (Renies) (2012). *"Acuerdo de formalización".* Recuperado de: http://renies.cieg.unam. mx/index.php/coordinación/.

Red Nacional de Instituciones de Educación Superior Caminos para la Igualdad de Género (Renies) (2016). *"Declaratoria; Eje 4: estadísticas de género y estudios y diagnósticos con perspectiva de género".* Recuperado de: http://renies.cieg.unam.mx/index.php/ declaratoria/.

Rodríguez, Roberto (1999). *"Género y políticas de educación superior en México",* en Revista de Estudios de Género. La Ventana, núm. 10, pp. 124-159.

Universidad Autónoma de Tamaulipas (2018). Plan de Desarrollo Institucional 2018-2021

# La formación de las competencias clave para el desarrollo sostenible en los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional

*Rosa María Rivas García*[1]

*Edgar Oliver Cardoso Espinosa*[2]

*Jésica Alhelí Cortés Ruiz*[3]

## Introducción

Uno de los principales temas en la sociedad contemporánea es el problema de la sostenibilidad para el desarrollo humano generado por un crecimiento económico no inclusivo que ha dado como consecuencia un incremento de la vulnerabilidad, la desigualdad por razón de género, cultura o religión, la exclusión y la violencia entre los individuos (Aznar y Barrón, 2017). Del mismo modo, Elizalde (2003) menciona que el desarrollo sostenible se ha constituido en un tema hegemónico tanto en las políticas públicas, estrategias empresariales y en la sociedad civil, por lo que el problema reside en que solamente se aborde a nivel teórico y no se realicen acciones orientadas a generar cambios de comportamiento en las personas.

En este sentido, el problema de la crisis de sostenibilidad es multidimensional debido a factores de orden económico, tecnológico, ambiental, humano y social por lo que las alternativas de solución tienen que basarse en los avances científicos en donde la educación es el elemento estratégico para lograrlo (Vilches y Gil, 2007). Así, la educación es el ámbito en donde a partir de un diagnóstico sobre el problema de la insostenibilidad, se diseñan e implementan procesos de cambio, lo cual implica una transformación de las

[1] Doctora en Ciencias Administrativas por el Instituto Politécnico Nacional. Instituto Politécnico Nacional-Escuela Superior de Turismo, México. CE: rosrivasblanco@yahoo.com.mx Este capítulo es resultado del Proyecto de Investigación SIP20200768 autorizado por el Instituto Politécnico Nacional.

[2] Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Politécnico Nacional. Instituto Politécnico Nacional-ESCA-Santo Tomás, México. EC: eoce@hotmail.com Este capítulo es resultado del Proyecto de Investigación SIP20200768 autorizado por el Instituto Politécnico Nacional.

[3] Doctora en Ciencias Administrativas por el Instituto Politécnico Nacional. Instituto Politécnico Nacional-ESCA-Santo Tomás, México. EC: jacr2709@hotmail.com Este capítulo es resultado del Proyecto de Investigación SIP20200768 autorizado por el Instituto Politécnico Nacional.

creencias, estrategias y prácticas curriculares orientadas a revertir y mejorar la vida del planeta (Moreno y Bolarín, 2015). Así, las Naciones Unidas (NNUU, 2015b) formularon los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales se muestran en la tabla 1.

**Tabla 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**

| Objetivos | Denominación |
|---|---|
| OD1 | Poner fin a la pobreza. |
| OD2 | Poner fin al hambre y lograr seguridad alimentaria. |
| OD3 | Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades. |
| OD4 | Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. |
| OD5 | Igualdad de género y empoderamiento de la mujer. |
| OD6 | Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos. |
| OD7 | Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna. |
| OD8 | Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos. |
| OD9 | Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación. |
| OD10 | Reducir la desigualdad en los países y dentro de ellos. |
| OD11 | Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles. |
| OD12 | Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles. |
| OD13 | Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos. |
| OD14 | Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible. |
| OD15 | Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de la biodiversidad. |
| OD16 | Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas. |
| OD17 | Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible. |

Fuente: Elaboración con base en la información de NNUU (2015).

Con base en la Tabla 1, los ODS son el plan maestro para conseguir un futuro sostenible para la humanidad ya que se interrelacionan entre sí e incorporan los desafíos globales a los que las sociedades de los diversos países se enfrentan día a día tales como la pobreza, la desigualdad, el clima, la degradación ambiental, la prosperidad, así como la paz y la justicia, por lo que es importante alcanzarlos para el año 2030.

Asimismo, los ODS continúan con el enfoque de concebir el desarrollo desde una perspectiva multidimensional a partir de alcanzar diversos objetivos, por lo que la principal aportación es el desarrollo humano en forma sostenible mediante el diseño e implementación

de estrategias de gestión que permitan el uso adecuado de los diversos recursos naturales. De este modo, dichos Objetivos se constituyen en el insumo fundamental para delinear las políticas de desarrollo para determinar su impacto en los diversos ámbitos de los países y comparar sus logros a nivel internacional.

Lo anterior, implica que el Desarrollo Humano Sostenible (DHS) se caracteriza por ser una propuesta sistémica y glocal basada en principios éticos como el respeto al funcionamiento de los ciclos naturales; la diversidad biológica y cultural, así como promocionar tanto la equidad social como los derechos humanos en un marco de democracias participativas (Aznar y Barrón, 2017). Por tanto, el DHS considera no solamente la dimensión del crecimiento económico sino incluye otras que interactúan en forma interdependiente como son la ambiental, política, social, demográfica, tecnológica y educativa (Duarte, 2006; Colom, 2007).

Para alcanzar el Desarrollo Humano Sostenible tanto a nivel de cada país como mundial, es necesario que la educación se oriente hacia el fomento de la sostenibilidad que consiga la transformación de los patrones culturales de las sociedades por lo que se ha ido integrando este enfoque incorporando una formación por un uso sostenible de los recursos; por la reducción de la pobreza y las desigualdades sociales; por un consumo responsable; por una mejor gobernanza mundial; el respeto a la diversidad cultural y la paz y por un desarrollo urbanístico, científico y tecnológico sostenible (Murga, 2015; Vilches y Pérez, 2016).

Específicamente, el Objetivo de Desarrollo Sostenible Cuatro (ODS4) se enfoca en el sector educativo en donde se amplían las metas de cobertura a los diversos niveles de formación de las personas aunado a integrar temáticas relevantes como educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía, la cultura de paz y los derechos humanos. Del mismo modo, se establece la necesidad de una igualdad de acceso para mujeres y hombres a la formación profesional y universitaria, un aumento de la proporción de jóvenes y adultos alfabetizados, y con capacitación técnica para el empleo y el aumento del profesorado cualificado.

Por tanto, la UNESCO (2014a, 2014b 2015) ha confirmado que la educación es la base para mejorar vida de los ciudadanos y el desarrollo sostenible tanto de los países como del mundo. Además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo en función de las áreas de conocimiento que se requieren y que se interrelacionan para lograr el desarrollo sostenible.

Lo anterior se confirma debido a que la UNESCO en su Agenda post-2015 estableció como una de sus metas: “Para 2030, todos los educandos habrán adquirido los conocimientos, competencias, valores y actitudes que se requieren para construir sociedades sostenibles y pacíficas mediante la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2014d, p. 4).

Del mismo modo, Moreno y Bolarín (2015) establecen que la educación superior es un espacio de formación y experimentación de nuevas propuestas educativas que permiten lograr cambios fundamentales en las actitudes y comportamientos hacia nuevas formas de vida más sostenibles por lo que en el siglo XXI poseen como papel principal la formación

de profesionales comprometidos con la sostenibilidad. Así, las instituciones educativas tendrán que cambiar los modelos de formación que propiciaron la crisis global del planeta para implementar otros basados en una cultura y estilos de vida más acordes con el desarrollo sostenible (Aznar y Solís, 2009).

Con base en lo anterior, la educación superior mexicana ha realizado una revisión de sus currículos para orientarlos a la formación de profesionales autónomos con una capacidad crítica, reflexiva y analítica que les permita aprovechar, discriminar y procesar la información disponible (Coronado y Estévez, 2016). En este sentido, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) ha reconocido la relevancia de integrar en la formación educativa una nueva categoría de capacidades en los futuros profesionales denominada Talento 4.0, la cual considera en forma sistémica la comunicación, autoaprendizaje, autoformación a lo largo de la vida, manejo eficiente de altos niveles de incertidumbre, liderazgo, así como valores éticos y morales con una actitud de responsabilidad social para lograr el desarrollo sostenible de México.

Así, esta institución ha estado implementando estrategias de rediseño de los programas académicos a partir de 2017, los cuales incluyen contenidos (cognitivos, procedimentales y actitudinales), metodologías y prácticas que preparan en las competencias clave de la sostenibilidad. Ante este panorama, es importante realizar investigaciones sobre la implementación de los programas educativos para valorar la formación educativa brindada a los estudiantes con relación a los temas, criterios y valores de la sostenibilidad.

De esta manera, el objetivo general de la investigación es valorar la formación de las competencias clave para el desarrollo sostenible en los estudiantes de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) con la finalidad de determinar su nivel de logro. Por su parte, los objetivos específicos del estudio son: 1) Caracterizar el concepto de desarrollo sostenible para identificar su relevancia en la formación académica; 2) Establecer la importancia de la sostenibilidad para determinar su inclusión en la formación académica; 3) Indicar las características del enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible para su implementación en el nivel superior; 4) Reconocer las competencias clave que integran el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible para establecer sus características básicas y, 5) Analizar las principales competencias clave desarrolladas por los alumnos para identificar las áreas de oportunidad en la formación educativa.

En este sentido, el capítulo aborda el papel fundamental de la educación a partir de conceptualizar al desarrollo sostenible, las características del enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) con las competencias clave a desarrollar en los estudiantes con la finalidad de determinar su nivel de logro para establecer estrategias formativas que permitan ofrecer un servicio educativo de calidad.

## Desarrollo

### *Marco teórico*

Al reconocerse que la educación desmpeña un papel fundamental para el desarrollo sostenible de un país, es relevante que los diversos niveles que constituyen al sistema educativo de una nación consideren a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los

intereses de los ciudadanos y las metas que como país se pretende alcanzar. De este modo, los diversos actores que participan en el sistema educativo, se enfrentan al desafío de formar personas que se van a desempeñar en una sociedad caracterizada por la incertidumbre, la innovación y la circulación de información a partir del empleo de las herramientas tecnológicas (Bauman, 2008; Leymonié, 2015).

Así, la educación se enfrenta a dos desafíos ineludibles: a) El sustentable, que implica no sólo a contribuir a la formación de personas sino también a planificadores y directivos que toman las decisiones para que orienten sus comportamientos hacia una relación armónica con la naturaleza y, b) El social, en donde se reconozca que la riqueza está injustamente repartida por lo que es imprescindible la transformación en las estructuras de gestión y redistribución de los recursos del planeta. Ambas cuestiones constituyen los ejes referenciales de desarrollo sostenible (Novo, 2009).

Por su parte, Matarrita y Tuk (2001) establecen que para internalizar el concepto de desarrollo sostenible, es necesario influir en cada uno de los niveles educativos, desde el preescolar hasta el superior a partir de la incorporación e implementación de programas que garanticen la permanencia y pertinencia de contenidos que sean considerados significativos para el estudiante. Así, Aznar y Barrón (2017) establecen que es imprescindible que se transforme a la sociedad mediante la realización de investigaciones sobre los procesos formativos que se llevan a cabo en el sector educativo, el cual se enfrenta a los siguientes tres retos: 1) La redefinición de las relaciones entre los ambientes natural, humano y social para propiciar un Desarrollo Humano Sostenible (DHS); 2) El reconocimiento a nuevas formas de interacción entre lo global y local, así como lo colectivo e individual y 3) La reorientación de los modelos curriculares desde la visión de la sostenibilidad.

Por lo que a medida que las sociedades procuran mantenerse a la par del progreso tecnológico para responder a los requerimientos de la globalización económica, se enfrentan a una mayor complejidad e incertidumbre de las situaciones, lo cual implica la generación de capital humano que aprenda a comprender la complejidad del mundo en el que viven adoptando tanto una actitud positiva como un aprendizaje permanente, lo cual ha dado lugar a un enfoque orientado hacia la formación de ciudadanos de sostenibilidad (Wals, 2015; Lotz, Wals, Kronlid y McGarry, 2015).

Así, el desarrollo sostenible es el concepto que satisface las necesidades actuales de las personas sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las suyas (Comisión Brundtland, 1987, p. 23). Por su parte, Novo (2009) lo define como el proceso enfocado sobre los cambios en las prácticas sociales, formas de gestión, criterios económicos, ecológicos y de valores a fin de mitigar la situación de cambio global. Así, este término implica la necesidad de incorporar en el ámbito educativo prácticas innovativas con el objetivo de formar ciudadanos competentes para integrar la sostenibilidad en la cultura en la que conviven y en su propia vida, por lo que es el principal reto al que se enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) como agentes de cambio hacia la construcción de sociedades sostenibles (Saenz, Benítez, Neira, Sobrino y D´Angelo, 2015).

En este sentido, la sostenibilidad se define como la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social en una economía equitativa y viable a largo plazo. Para alcanzarlo, los rediseños curriculares han de incluir, además de contenidos, metodologías y prácticas

sociales que preparen a los estudiantes para su desempeño profesional desde perspectivas sostenibles (García, Jiménez, Navarrete y Azcárate, 2015). De este modo, surge el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) orientado hacia el empoderamiento del alumnado que le permita el diseño e implementación de estrategias responsables que generen una integridad ambiental, una viabilidad económica y una sociedad equitativa.

Así, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) establece la formación de competencias enfocadas a que la persona analice sus propios comportamientos en función de los efectos sociales, culturales, económicos y ambientales actuales y futuros desde una perspectiva local y mundial, por lo que se caracteriza por sistémica porque identifica y evalúa las diversas situaciones complejas que se viven en un ambiente de incertidumbre (UNESCO, 2017). Además, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es un componente fundamental de la educación de calidad porque se relaciona con la visión del aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo cual implica que todas las instituciones educativas desde el nivel preescolar hasta la educación superior incluyendo las modalidades formales, informales y no formales tienen que adquirir esta responsabilidad por integrar el enfoque de desarrollo sostenible (Sanahuja y Tezanos, 2017).

Asimismo, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) no se limita a integrar los contenidos de desarrollo sostenible en los planes de estudio sino que involucra la generación de contextos de enseñanza y aprendizaje interactivos y centrados en el estudiantado. Como lo indicó la UNESCO (2014c) con respecto a que los diversos planes de estudio tienen que garantizar que los individuos adquieran no solo las habilidades básicas, sino también capacidades transferibles tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la resolución de conflictos que les permitan convertirse en ciudadanos responsables.

También, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) implica que los centros educativos tengan que transformarse en lugares de aprendizaje y experiencia para el desarrollo sostenible por lo que éste se constituye en el principio rector que implica un rediseño de los planes de estudios, funciones institucionales, cultura organizacional, participación estudiantil, liderazgo y gestión así como la investigación (UNESCO, 2014a). Por consiguiente, la EDS es una aportación primordial que permitirá alcanzar los ODS debido a que posibilitará que las personas contribuyan al desarrollo sostenible mediante la promoción de un cambio social, económico y político, así como transformar sus comportamientos que contribuyan a transformar el contexto tanto local como mundial en el que viven (UNESCO, 2017).

En este sentido, la UNESCO (2015) establece que para lograr una formación de calidad de los ciudadanos de sostenibilidad requieren adquirir competencias clave que les permitan participar constructiva y responsablemente en la sociedad por lo que la EDS vincula tanto las capacidades, habilidades, intereses y las disposiciones afectivas con la experiencia y la reflexión para la adquisición de las competencias clave. Éstas también se denominan básicas porque se orientan hacia las capacidades relevantes sobre la formación para la sostenibilidad por lo que sirven de referencia para el alcance de los objetivos al concluir la formación educativa; emplean el criterio de pertinencia y transversalidad debido a que son adquiridas desde áreas académicas distintas y en periodos evolutivos distintos y, utilizan diversas metodologías activas para su asimilación y aplicación debido a que se clasifican en cognitivas, procedimentales y actitudinales (Aznar y Solís, 2009).

Según Rychen (2003) las competencias clave se caracterizan por ser transversales multifuncionales e independientes del contexto debido a que son necesarias para todo el estudiantado de los diversos niveles educativos a nivel mundial. Dichas competencias como lo establecen tanto De Haan (2010) como Rieckmann (2012) constituyen lo que los ciudadanos sostenibles requieren para enfrentarse a los diversos desafíos del ambiente en el que interactúan por lo que son relevantes debido a que posibilitan que el capital humano logre alcanzar los diversos Objetivos de Desarrollo Sostenible (Tabla 2).

**Tabla 2. Competencias clave**

| Competencia | Descripción |
|---|---|
| Pensamiento sistémico | Capacidades orientadas hacia el reconocimiento y comprensión de las relaciones que permitan analizar los sistemas complejos dentro de los distintos dominios y escalas en un ambiente de incertidumbre. |
| Anticipación | Habilidades enfocadas a evaluar diversos escenarios futuros con la intención de diseñar visiones propias con base en el análisis de las consecuencias, riesgos y cambios. |
| Normativa | Habilidades relacionadas con la reflexión y aplicación de normas y valores que todo individuo utiliza en sus comportamientos considerando los objetivos y metas de sostenibilidad en un contexto de conflictos de intereses y concesiones mutua. |
| Estratégica | Capacidades que permiten el diseño, implementación y seguimiento de acciones en forma colaborativa que fomenten la sostenibilidad tanto a nivel local como regional. |
| Colaboración | Habilidades enfocadas hacia la disposición y aprender de los demás respetando las necesidades y acciones de otros (empatía) que posibiliten un trabajo colegiado y resolver los conflictos grupales aunados a la participación colegiada en la resolución de problemas. |
| Pensamiento crítico | Habilidad para cuestionar normas, prácticas y opiniones en forma argumentada así como reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propias para adoptar una postura en el enfoque de la sostenibilidad |
| Autoconciencia | Habilidad enfocada hacia el análisis del papel de cada individuo tanto en la comunidad como en la sociedad a la que pertenece con la finalidad de evaluar de forma constante sus acciones para determinar su influencia en el logro de la sostenibilidad. |
| Competencia integrada de resolución de problemas | Capacidades integradas (conocimientos, destrezas y actitudes) para aplicar diversas estrategias y marcos de resolución de situaciones relacionadas con la sostenibilidad para diseñar soluciones equitativas. Esta competencia implica el uso de las anteriores en forma integrada. |

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la tabla 2, es necesario que los alumnos adquieran nuevas competencias que les permitan tener desempeños eficientes en un contexto de incertidumbre que les permita discriminar, analizar e interpretar grandes volúmenes de información. Así, es relevante el establecimiento de nuevos modelos educativos enmarcados en la Educación 4.0 para así responder a los desafíos de la Industria 4.0 (Sanahuja y Tezanos, 2017).

De la misma forma, la OECD (2017b) considera que el desarrollo y la actualización de las competencias son el principal motor estratégico del bienestar individual y el éxito económico en el siglo XXI. Sin una inversión adecuada en la formación de las competencias,

los individuos no crecen y viven al margen de la sociedad, el progreso tecnológico no se traduce en crecimiento y los países no pueden competir en economías globales cada vez más basadas en el conocimiento y, por tanto no alcanzan un desarrollo sostenible.

Por su parte, Wee (2017) indica la necesidad de integrar prácticas relacionadas al desarrollo sostenible vinculada a los conceptos de sociedad, medio ambiente y economía, los cuales son los elementos básicos para lograr la sostenibilidad a nivel global. Lo anterior es debido a que la globalización ha destruido los valores de la cooperación, solidaridad y convivencia, fomentando un individualismo y consumismo, lo cual ha comprometido el futuro del mundo (Elizalde, 2003).

Por tanto, es relevante que el currículum incluya dicho enfoque en el aprendizaje de los futuros estudiantes. Así, se conseguirá una educación de calidad desde la perspectiva de la sostenibilidad, la cual implica un conjunto de competencias (cognitivo, metodológico y actitudinal) que sobrepasan la parcelación del saber (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015). Por consiguiente, la formación para el desarrollo sostenible no se satisface con la inclusión de una asignatura en la programación curricular, sino que corresponde a una estrategia holística de carácter interdisciplinaria que se implemente en los programas educativos a nivel superior para propiciar que el alumno se convierta en un agente dinamizador en su centro, en su trabajo y en su comunidad (Matarrita y Tuk, 2001).

De este modo, es preciso establecer que el desarrollo de competencias será más eficaz en la medida en que se genere una formación sistémica integrada tanto por las de tipo "duro" y "suaves". Las primeras orientadas hacia su participación en los procesos productivos y las segundas enfocadas hacia el establecimiento de relaciones, integración, comunicación y trabajo en equipo (Novo y Murga, 2015). En este sentido, al integrar la sustentabilidad al currículum se requiere un proceso de evaluación enfocado al desarrollo integral del alumnado, la que incluya una valoración inicial sobre esta temática que permita determinar su incorporación como una práctica interdependiente entre las diversas asignaturas (Ávila, 2016).

Para lograrlo, Elizalde (2003) establece que es necesario incorporar una formación educativa basada en las dimensiones de la sustentabilidad: a) Ecoambiental: Relación con la naturaleza y el ambiente modificado por la intervención humana; b) Cultural: Relación con la identidad y sistemas de lenguaje; c) Política: Relación con el Estado, la legitimidad y la gobernabilidad; d) Económica: Relación con el mercado, el crecimiento, el ahorro, la inversión y la producción de bienes y servicios y, e) Social: Relación con los actores principales (stakeholders) de un país.

De esta manera, la UNESCO (2014b) señala que el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) ha aumentado globalmente de una media de 1.9 en 2005 a 3.38 en 2014. Además, el 80% de los países reconocieron su interés por su incorporación; un 66% han implementado un plan nacional y un 50% la han incluido en su política educativa. Con fundamento en Litzner y Rieb (2019), la EDS aún no está acompañada de investigación cuantitativa que aporte conocimientos empíricamente probados y confiables; incluso existen diversos vacíos en esta temática. A pesar que la Educación para el Desarrollo Sostenible se ha convertido en un modelo relevante en el desarrollo de los planes de estudio a nivel superior, es escasa la investigación sobre sus efectos en la formación del estudiantado.

En tanto, Murga y Novo (2017) identificaron que solamente se han realizado estudios tanto en el ámbito europeo como estadounidense en donde solamente el 21% aportan datos empíricos; no obstante, en América Latina hay evidencia de una falta de investigaciones empíricas sobre la incorporación e implementación de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la educación superior.

### *Planteamiento del problema*

Se ha reconocido que la educación superior es el factor relevante que permite conseguir el desarrollo de los países a partir de elevar la competitividad de sus economías (Akareem y Hossain, 2012). Para lograrlo, las instituciones de educación superior (IES) en el contexto de la Industria 4.0 requieren reorientar sus funciones hacia la generación de conocimiento en vinculación con el sector laboral; apoyen el desarrollo de empresas medianas y pequeñas de carácter regional; realicen la formación de talento humano considerando competencias basadas en la investigación e innovación con la finalidad de ofrecer capital humano calificado para el desarrollo sostenible del país (UNESCO, 2014e; Mercado, Cernas y Nava, 2016).

Así, el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible ha generado que los programas de educación superior se hayan rediseñado curricularmente con las necesidades del medio, el sector productivo nacional y la inserción internacional, a partir de una visión holística e integral del proceso educativo que implica un cambio en los roles del profesorado y alumnado, así como propiciar la pertinencia social en la formación de los profesionales para el logro de un desarrollo sostenible (OECD, 2017a).

Con base en la UNESCO (2018), América Latina ha tenido una ampliación de la cobertura de la educación superior de 22% en el año 2000 a un 48% en 2016. No obstante, presentan problemáticas tales como una distribución inequitativa del ingreso; una amplia franja de la población continúa en situación de pobreza y para el segmento de los jóvenes, las expectativas de movilidad social están limitadas.

Específicamente, para México el sistema educativo logró incrementar el número de grados de escolaridad de la población de 7.6 a 9.2 en el periodo comprendido de 2000 a 2015. Sin embargo, el rezago educativo es un problema que persiste en un 17.4%, por lo que para abatirlo requiere de la ampliación de oportunidades tanto para acceder a opciones educativas como para un empleo digno. Así, solamente el 16% de la población de 25 a 64 años ha obtenido su ingreso a la educación superior, lo cual es inferior al promedio de la OECD que es del 36%, aunado a que la tasa de cobertura pasó de 20% en 2000 a 38% en 2018, situación que se encuentra por debajo del promedio de América Latina; por lo que es prioritario incrementar el acceso a este nivel y mejorar su calidad a partir de una actualización curricular de los planes de estudio (ANUIES, 2018).

Así, el IPN está respondiendo a los cambios derivados de la Cuarta Revolución Industrial con el propósito de asegurar la calidad y pertinencia de la oferta educativa de esta organización, la cual es una de las más importantes de México porque se ha caracterizado por su liderazgo como institución rectora de la educación tecnológica pública. Así, dicha oferta está organizada en tres áreas de conocimiento: Ingeniería y Ciencias Físico Matemáticas con 35 programas; Ciencias Médico Biológicas con 14 programas y Ciencias Sociales y Administrativas con 17 programas, los cuales corresponden a un total de 17 opciones a nivel superior (IPN, 2018).

Aunado a lo anterior, el IPN también considera el requerimiento de una formación en el dominio de idiomas y en la competencia de trabajar en forma colegiada con una visión multicultural y multidisciplinar, por lo que esta institución ha estado implementado además de los procesos de rediseño curricular de sus programas educativos, la creación de nuevas opciones como la Ingeniería en Inteligencia Artificial y la Licenciatura en Ciencia de Datos que se iniciará su implementación en el 2020 (IPN, 2019).

En este sentido, el planteamiento del problema queda formulado del siguiente modo: ¿Cuáles son los niveles de formación de las competencias clave para el desarrollo sostenible en los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional (IPN)? Por su parte, las preguntas específicas del estudio son: 1) ¿Qué es el desarrollo sostenible?; 2) ¿Cuál es la importancia de incluir en la formación académica el desarrollo sostenible?; 3) ¿Cuáles son las características del enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible?; 4) ¿Cuáles son las competencias clave que integran el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible? y 5) ¿Cuáles son las principales competencias clave desarrolladas por los alumnos en la educación superior?

## *Estrategia metodológica*

El paradigma empleado en la investigación es positivista porque se sustenta en realizar mediciones sobre el fenómeno de estudio, así como en analizar la información empleando técnicas estadísticas (Ramos, 2015). El método utilizado es el empírico-analítico debido a que objeto de estudio se analiza en forma lógica y progresiva mediante la identificación de sus principales variables para generar un conocimiento formalizado a partir de un tratamiento cuantitativo (Zabert, 2013).

El enfoque utilizado fue una investigación no experimental cuantitativa con un alcance correlacional porque se orienta a determinar la asociación del enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) como variable independiente en la formación en los estudiantes de las competencias clave como variable dependiente. El estudio se lleva a cabo en el segundo semestre de 2019 en la ESCA del IPN cuya oferta educativa está integrada por cuatro programas: Administración y Desarrollo Empresarial, Contador Público, Negocios Internacionales y Relaciones Comerciales (Hernández, Fernández y Baptista, 2011).

Para calcular la muestra del estudio, se utiliza el procedimiento recomendado por Münch y Ángeles (2007) en donde la población es de 130 estudiantes que concluyeron el primer año de licenciatura, un nivel de confianza de 95% y una probabilidad de éxito de 0.5, obteniéndose un tamaño de 97 participantes. La técnica usada es la encuesta mediante el cuestionario que se emplea para recopilar la información basada en una escala Likert organizado por los datos sociodemográficos del participante y por la valoración inicial de las competencias. Cada uno de los ítems se mide mediante cinco opciones de respuesta comprendida de 0 (no desarrollada) hasta 4 (muy desarrollada).

El instrumento se le realiza un juicio de expertos para determinar la validez de su contenido para después obtener su fiabilidad y consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, la cual fue de 0.843 por lo que se interpreta como adecuada. Posteriormente, se efectúa la validez de constructo del instrumento con base en el análisis factorial exploratorio: La prueba estadística de KMO tiene un resultado de 0.825 aunado al

de la prueba de esfericidad de Barlett que es estadísticamente significativo (p = 0.00), por lo que se determina una buena adecuación de los datos a un modelo factorial.

La aplicación del instrumento se lleva a cabo en las aulas donde los participantes reciben sus clases, en donde se les explica el objetivo de la investigación con la garantía de la confidencialidad de la información. La organización de los datos recabados se realiza mediante el programa SPSS que permite calcular los estadísticos descriptivos, así como emplear la estadística inferencial usando el coeficiente de correlación de Pearson (r).

La interpretación de los resultados se efectúa a partir de los siguientes criterios: De 0.00 a 1.00 se consideró un nivel de competencia no desarrollado; de 1.10 a 2.00 como un nivel de desarrollo insuficiente; de 2.10 a 3.00 como un nivel de desarrollo regular y de 3.10 a 4.00 como un nivel de desarrollo consolidado.

## Resultados

La muestra con respecto al género se distribuye en 76% en mujeres y 24% en hombres, por lo que se tiene una participación más alta del sexo femenino en la investigación. En lo que se refiere a la edad, se halla que 82% de los encuestados tiene de 18 a 20 años y 18% restante de 21 a 23 años. Por su parte, los resultados acerca de las competencias de la sostenibilidad se muestran en la tabla 3.

**Tabla 3. Competencias clave**

| Competencia | Dimensiones<br>Capacidad para | Media | Desviación estándar | Media general | Desviación estándar general |
|---|---|---|---|---|---|
| Pensamiento sistémico | Abstracción, análisis y síntesis. | 2.33 | 0.98 | 2.29 | 0.92 |
| | Identificar un ambiente de incertidumbre. | 2.24 | 0.86 | | |
| Anticipación | Evaluar diversos escenarios. | 1.88 | 1.13 | 1.90 | 0.98 |
| | Identificar los riesgos y cambios de un contexto. | 1.75 | 1.05 | | |
| | Diseñar visiones propias. | 2.08 | 0.76 | | |
| Normativa | Utilizar las normas y valores en un ambiente de conflicto. | 1.97 | 0.86 | 1.87 | 0.96 |
| | Discernir las normas a emplear para lograr objetivos de sostenibilidad. | 1.76 | 1.05 | | |
| Estratégica | Formular objetivos y metas. | 2.43 | 1.12 | 1.86 | 0.84 |
| | Implementar acciones que fomenten la sostenibilidad. | 1.64 | 0.75 | | |
| | Evaluar acciones que promuevan la sostenibilidad. | 1.52 | 0.64 | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Colaboración | Aprender de los demás. | 2.97 | 1.04 | 2.99 | 1.02 |
| | Participar en la resolución de situaciones | 3.35 | 1.06 | | |
| | Enfrentar y resolver conflictos grupales. | 2.65 | 0.96 | | |
| Pensamiento crítico | Argumentar sobre opiniones y prácticas. | 2.24 | 0.97 | 2.05 | 0.93 |
| | Adoptar un enfoque de sostenibilidad. | 1.87 | 0.89 | | |
| Autoconciencia | Analizar su papel como individuo en la comunidad . | 2.72 | 1.03 | 2.81 | 1.01 |
| | Evaluar sus acciones con relación a su influencia en el logro de la sostenibilidad. | 2.89 | 0.98 | | |
| Resolución integrada de problemas | Identificar un problema. | 3.11 | 1.10 | 1.95 | 0.89 |
| | Formular estrategias de solución relacionadas con la sostenibilidad. | 1.45 | 0.76 | | |
| | Evaluar la estrategia de solución en un ambiente de equidad. | 1.25 | 0.81 | | |

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la tabla 3, las medias generales de cada una de las competencias se encuentran en los niveles de insuficiente a regular en donde se encontró que las capacidades mayormente valoradas por parte de los participantes fue la de colaboración en sus dimensiones de participar en la resolución de situaciones con el 3.35; aprender de los demás con el 2.97 y enfrentar y resolver conflictos grupales con el 2.65 resultando una media global de 2.99. La resolución integrada de problemas en la categoría de identificar un problema con 3.11; y autoconciencia en sus dimensiones de evaluar sus acciones con relación a su influencia en el logro de la sostenibilidad con el 2.89 y analizar su papel como individuo en la comunidad con el 2.72 con un promedio general de 2.81. Después la de pensamiento sistémico en sus dimensiones de abstracción, análisis y síntesis con el 2.33 e identificar un ambiente de incertidumbre con el 2.24 con una media global de 2.29. En tanto, la de pensamiento crítico en la categoría de habilidad para argumentar sobre opiniones y prácticas con el 2.24.

En último lugar de valoración con un nivel de logro insuficiente se hallan la resolución integrada de problemas en sus dimensiones de formular estrategias de solución relacionadas con la sostenibilidad con un 1.45, así como la de evaluar la estrategia de solución en un ambiente de equidad con un 1.25. Asimismo, la anticipación en sus categorías de habilidad para evaluar diversos escenarios con el 1.88 y la capacidad para identificar los riesgos y cambios de un contexto con el 1.75. También, la estratégica en sus categorías de capacidad para implementar acciones que fomenten la sostenibilidad con un 1.64, así como la de evaluar acciones que promuevan la sostenibilidad con un 1.52.

Con fundamento en los hallazgos, se establece que para las categorías que integran cada una de las competencias de sostenibilidad indican que las medias aritméticas al oscilar de 1.25 a 3.35, implica la existencia de diversos niveles de desarrollo que comprenden desde el insuficiente hasta el regular. De la misma forma, los participantes identifican como la categoría menor valorada a la de evaluar la estrategia de solución en un ambiente de equidad; mientras que la de mayor puntuación es la capacidad para participar en la resolución de situaciones.

Asimismo, con relación a la desviación estándar el intervalo fluctúa de 0.64 a 1.13, en donde se detecta que las categorías con mayor variabilidad son la habilidad para evaluar diversos escenarios; capacidad para formular objetivos y metas, así como la capacidad para identificar un problema. En tanto, las que tienen la menor variación son la capacidad para evaluar acciones que promuevan la sostenibilidad; capacidad para formular estrategias de solución relacionadas con la sostenibilidad y capacidad para implementar acciones que fomenten la sostenibilidad.

También, otro resultado de la investigación es identificar si existen diferencias en la variable género, encontrándose un estadístico “t” de prueba ($t = 5.126$, $p=0.00$) por lo que se determina la existencia de diferencias entre mujeres y hombres en lo que respecta a sus competencias para la sostenibilidad en donde el género femenino se autoevalúa mejor que el masculino. También, para la variable edad se halla una diferencia estadísticamente significativa ($t = 7.546$, $p= 0.00$), por lo que implica que el alumnado del grupo de menor edad se autoevalúa con un puntaje más bajo que los de mayor edad.

Del mismo modo, se efectúa el análisis de correlación de Pearson (r) entre el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la formación de las competencias clave del estudiante obteniéndose un valor de 0.725 con una $p = 0.00$, lo cual indica una asociación directa significativa entre las dos variables del estudio.

## Discusión

Con base en los hallazgos del estudio, se confirma lo señalado por Matarrita y Tuk (2001) en lo que respecta que la incorporación del concepto de desarrollo sostenible en la educación superior es un proceso gradual y holístico cuya atención no es para una sola asignatura sino que implica una visión sistémica para las diversas materias del plan de estudios de cada licenciatura.

De la misma forma, se coincide con lo establecido por la UNESCO (2017) en lo que respecta a que la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es un componente de una educación de calidad que implica la generación en el estudiante de una visión de su aprendizaje a lo largo de la vida, lo cual el IPN está introduciendo desde el primer año de licenciatura. También se encontró una similitud en lo indicado tanto por Aramburuzabala, Cerrillo y Tello (2015) y Wee (2017) en lo que concierne a que la implementación del enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) implica un conjunto de competencias clave que permita el desarrollo integral del alumno en el ámbito cognitivo, metodológico y actitudinal.

Asimismo, se confirma lo señalado por Novo y Murga (2015) en lo que refiere a que la generación de las competencias clave en la educación superior en el IPN se encuentra integrada tanto por las de tipo “duro” como “suaves” que posibiliten una formación

sistémica en la estudiante. En ese sentido, los estudiantes del IPN indicaron que el trabajo colaborativo se ha empezado a generar desde el primer año de su trayecto académico.

Por tanto, los planes de estudio del IPN están generando una formación no solo de las habilidades fundamentales sino también de las transferibles que permita generar un ciudadano responsable por lo que se coincide con lo señalado por la UNESCO (2014c). De este modo, se hace necesario el efectuar valoraciones en el alumnado con la finalidad de determinar el nivel de logro de las competencias clave de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) por lo que se confirma lo mencionado por Ávila (2016).

Además, este estudio coincide con lo establecido por la UNESCO (2014e) en lo que respecta al papel preponderante de las instituciones de educación superior (IES) para la integración del enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) debido a que son los agentes que realizan además de la docencia, la investigación y la difusión como funciones sustantivas, por lo que el IPN como una de las principales instituciones de México está incorporando en sus programas educativos dicho enfoque.

Por consiguiente, se confirma lo indicado por la OECD (2017a) en lo referente a que el IPN para conservar la pertinencia social ha llevado a cabo el rediseño curricular de sus planes de estudio considerando las necesidades y requerimientos del medio para ir consolidando la visión integral que permita conseguir un desarrollo sostenible.

## Conclusiones

El objetivo del estudio fue valorar los niveles de formación de las competencias clave para el desarrollo sostenible en la educación superior en los estudiantes del IPN, obteniéndose información valiosa sobre la formación del enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) durante el primer año del trayecto formativo del alumnado por lo que se logra el objetivo general.

Así, los resultados del estudio proporcionan la valoración de los niveles de logro del estudiantado en las diversas competencias que integran a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) a partir de la autoevaluación como estrategia que permita desarrollar la capacidad de autoconocimiento debido a que la educación en el IPN tiene que fortalecerse como un espacio de aprendizaje que permita lograr un desarrollo consolidado por lo que los resultados obtenidos aportan una visión particular de la EDS para el área de conocimiento en ciencias sociales y administrativas, por lo que se sugiere que se realicen otras investigaciones que permitan corroborar, ampliar o refutar los hallazgos obtenidos para otros programas de educación superior en otras áreas que se ofrecen en México.

Asimismo, los hallazgos obtenidos son trascendentales para la educación superior impartida por el IPN a partir de la percepción del alumnado porque permiten la posibilidad de instrumentar e implementar acciones formativas orientadas a la consolidación de las competencias de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Asimismo, los datos recabados son útiles porque proporcionan información valiosa que hace posible identificar la pertinencia social del IPN, promoviendo un papel activo en la construcción de una sociedad sostenible política, cultural, medioambiental y económicamente a partir del logro de las competencias en el estudiantado.

Del mismo modo, es importante reconocer que la educación superior impartida por el IPN está integrando el desarrollo sostenible en la formación del capital humano, lo cual es una estrategia que tendrá su impacto en el largo plazo. Por consiguiente, es importante reconocer que la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) sea considerada como la estrategia fundamental que permitirá alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) mediante el desarrollo de las competencias clave debido a que involucran en forma sistémica la formación de elementos cognitivos, socioemocionales y conductuales en la persona que le permitan enfrentarse a las diversas situaciones complejas e inciertas del contexto local y mundial en el que se desenvuelve. Para lograrlo, es fundamental establecer que la responsabilidad de los agentes educativos sea un trabajo colegiado con carácter inter y multidisciplinario al interior de las IES en donde se utilicen metodologías activas en la formación de los estudiantes.

Finalmente, para lograr una formación de calidad educativa a partir de consolidar el desarrollo de las competencias clave del enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es necesario que las Instituciones de Educación Superior (IES) no solamente lo integren en los contenidos de una sola asignatura sino en forma integral en sus planes de estudio aunado a una transformación integral de la organización que implique la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza, un liderazgo participativo tanto de los directivos como docentes, así como la introducción de procesos de gestión innovadores que coadyuven a la implementación de la EDS a nivel superior y así alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tanto local como nacional para el caso de México.

## Reconocimiento

Los autores agradecen al Instituto Politécnico Nacional (IPN) las facilidades otorgadas para la realización de este estudio a partir de la autorización del proyecto de investigación con registro SIP20200768.

## Bibliografía

Akareem, H. y Hossain, S. (2012). *Perception of Education Quality in Private Universities of Bangladesh: A study from Students'* Perspective. Journal of Marketing for Higher Education, 22(1), 11-33. doi: 10.1080/08841241.2012.705792

ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. México: ANUIES. Disponible en http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). *Aprendizaje-Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad.* Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19(1), 78-95.

Ávila, M. (2016). *La evaluación de calidad como medio de transformación educativa.* Revista Educación, Política y Sociedad, 1(1), 50-69.

Aznar, P. y Barrón, Á. (2017). *El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo.* Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 29(1), 25-53. doi:10.14201/teoredu2912553

Aznar, P. y Solís, M. (2009). *La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad.* Revista de Educación, número extraordinario, 219-237. Disponible en http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9676c134-8b88-4c7f-bc99-5be344107b3a/re200910-pdf.pdf

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Colom, A. (2007). *La complejidad del desarrollo sostenible.* Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 65(126), 511-534.

Comisión Brundtland (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo Nuestro Futuro Común*. Disponible en http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm

Coronado, M. y Estévez, E. (2016). *Pertinencia social de una universidad pública en México.* Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7(20), 172-189.

De Haan, G. (2010). *El desarrollo de las competencias relacionadas a la EDS en los marcos institucionales de apoyo.* International Review of Education, 56(2), 315-328.

Duarte, C. (2006). *Cambio Global. Impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra.* Madrid: CSIC.

Elizalde, A. (2003). *Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad*. Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y Universidad Bolivariana de Chile.

García, E., Jiménez, R., Navarrete, A. y Azcárate, P. (2015). *La metodología docente como estrategia para promover la sostenibilidad en las aulas universitarias.* Foro de Educación, 13(19), 85-124. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.005

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2011). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Instituto Politécnico Nacional (IPN, 2018). *Agenda Estadística. Enero–Diciembre 2018*. Disponible en https://www.ipn.mx/assets/files/main/docs/agenda-estadistica-esp-2018.pdf

Instituto Politécnico Nacional (IPN, 2019). *Educación 4.0*. Disponible en https://www.ipn.mx/educacion-4.html

Leymonié, J. (2015). *Nativos e inmigrantes digitales: ¿cómo aprendemos y enseñamos? Dixit,* 12, 10–19.

Litzner L., y Rieb, W. (2019). *La Educación para el Desarrollo Sostenible en la universidad boliviana. Percepciones del profesorado.* Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 31(1), 149-173. doi:10.14201/teri.19037

Lotz, Wals, A., Kronlid, D. y McGarry, D. (2015). *Aprendizaje social transformador y transgresivo: volver a pensar en la pedagogía de la educación superior en tiempos de disfunción mundial sistémica.* Current Opinion in Environmental Sustainability, 16, 73-80.

Matarrita, R. y Tuk, E. (2001). *El papel estratégico de la educación para el desarrollo sostenible.* Educación, 25(1), 19-26.

Mercado, P., Cernas, D. y Nava, R. (2016). *La Interdisciplinariedad Económico-Administrativa en la Conformación de una Comunidad Científica y la Formación de Investigadores,* Revista de la Educación Superior, 45(177), 43–65

Moreno, M. y Bolarín, M. (2015). *Análisis de los procesos educativos y organizativos para la sostenibilidad: una propuesta de cambio.* Foro de Educación, 13(19), 35-53. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.003

Münch, L. y Ángeles, E. (2007). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas

Murga, M. (2015). *Desarrollo sostenible. Problemáticas, agentes y estrategias*. Madrid: Mc Graw Hill.

Murga, M. y Novo, M. (2017). *Sostenibilidad, desarrollo glocal y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible.* Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 29(1), 55-78. doi.org/10.14201/teoredu2915578

Naciones Unidas (NNUU, 2015b). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Disponible en https://undocs.org/es/A/RES/70/1

Novo, M. (2009). *La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible.* Revista de Educación, número extraordinario, 195-217. http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8998f1e4-65d7-40dd-9469-7945013994e8/re200909-pdf.pdf

Novo, M. y Murga, M. (2015). *The Processes of Integrating Sustainability in Higher Education Curricula: A Theoretical-Practical Experience Regarding Key Competences and Their Cross-Curricular Incorporation into Degree Courses.* En W. Leal Filho (EDS.), Transformative Approaches to Sustainable Development at Universities (pp. 119-133). Berlin: Editorial Springer.

OECD (2017a). *Education at a Glance 2017.* Indicators. Paris: OECD.

OECD (2017b). *OECD Skills strategy diagnostic report: Mexico 2017.* Mexico: OECD.

Ramos, C. (2015). *Los paradigmas de la investigación científica.* Avances en Psicología, 23(1), 9-17. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167

Rieckmann, M. (2012). *Educación superior orientada hacia el futuro: ¿Qué competencias clave se deberían fomentar mediante la enseñanza y la educación universitaria?,* Futures, 44(2), 127-135.

Rychen, D. (2003). *Competencias clave: Abordar desafíos importantes en vida.* En Rychen, D. y Salganik, L. (EDS). Competencias clave para una vida exitosa y una sociedad sana. Cambridge, MA: Hogrefe y Huber, pp. 63-107.

Saenz, B., Benítez, L., Neira, J., Sobrino, M. y D´Angelo, E. (2015). *Perfiles profesionales de futuros maestros para el desarrollo sostenible desde un modelo formativo centrado en el diseño de ambientes de aprendizaje.* Foro de Educación, 13(19), 141-163. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.007

Sanahuja y Tezanos (2017). *Del milenio a la sostenibilidad: retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.* Política y Sociedad, 54(2), 533-555.

UNESCO (2014a). *Shaping the Future We Want. Un Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014).* Final Report. Paris: UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171

UNESCO (2014b). *Declaración sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible.* Aichy-Nagoya, Japón. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074_spa

UNESCO (2014c). *Informe de Seguimiento de la Ept en el Mundo 2013/4 –Enseñanza y Aprendizaje: Calidad para todos*. París: UNESCO.

UNESCO (2014d). *Overview of goals and targets proposed. UNESCO's participation in the preparations for a post-2015 development agenda*. Paris: UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227355

UNESCO (2014e). *Shaping the Future We Want. Un Decade of Education for Sustainable* Development (2005-14). Final Report. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171

UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Objetivos de aprendizaje. París: UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

UNESCO (2018). *Bases de datos de UNESCO del Institute for Statistics*. Disponible en http://data.uis.unesco.org

Vilches, A. y Gil, D. (2007). *Construyamos un futuro sostenible.* Diálogos de supervivencia. Madrid: Cambridge University Press.

Vilches, A. y Pérez, D. (2016). *La transición a la Sostenibilidad como objetivo urgente para la superación de la crisis sistémica actual.* Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 13(2), 395-407.

Wals, A. (2015). *Más allá de dudas no razonables.* Educación y aprendizaje para la sostenibilidad socioecológica en el Atropoceno. Wageningen, Universidad de Wageningen.

Wee, C. (2017). *Sostenibilidad, Currículum y Calidad.* Revista Educación, Política y Sociedad, 2(1), 77-91.

Zabert, A. (2013). *Políticas de formación docente e investigación educativa. El docente, su rol como transformador de estructuras desde el aula.* Horizonte de la Ciencia, 3(4), 13-19. Disponible en http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/173

# El pensamiento crítico en estudiantes universitarios

*Celia Carrera Hernández*[1]
*Perla Meléndez Grijalva*[2]
*Margarita Álvarez Palma*[3]
*Olga Montes Chavira*[4]

## Introducción

La educación superior está sufriendo transformaciones que repercuten en los planos económico, social, político y cultural. Por ello, muchos países están reformando sus sistemas educativos pues consideran que lo que suceda en las aulas hoy, marcará su futuro. (Tuirán, 2019:1). Este debate está presente en todo el mundo y entre los temas que se abordan es la necesidad de revisar y transformar el sistema educativo para enfrentar demandas de una nueva naturaleza surgidas del mundo globalizado (ANUIES, s/f).

En los últimos años la educación superior se ha transformado, la matrícula crece, la oferta académica se diversifica, los académicos se profesionalizan, las modalidades se han ampliado, pero falta discutir la finalidad del currículo formal y su desarrollo, ya que no se trata solo de formar profesionales y técnicos para el campo laboral que sean competentes en el área para el cual fueron formados, sino que desarrollen habilidades para lograr los propósitos de la educación superior como son la transformación, el desarrollo y la independencia de la sociedad mexicana. El alumno deberá contar con una formación integral y participar democráticamente como ciudadano en decisiones públicas, así como en la producción de avances científicos y tecnológicos. Para que los estudiantes logren con estos objetivos que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propone, es importante que desarrollen habilidades cognitivas críticas,

[1] Doctora en Educación por la UACH Facultad de Filosofía y letras. Asesora de Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) Chihuahua, México. ccarrera@upnech.edu.mx

[2] Doctora en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores por la UPN. Labora en UPNECH Chihuahua. México. pmelendez@upnech.edu.mx

[3] Maestra en Educación por la UPNECH. Labora en UPNECH Chihuahua, México. cemalvarez@upnech.edu.mx

[4] Maestra en Educación por la UPNECH. Labora en UPNECH. Chihuahua, México. omontes@upnech.edu.mx

mismas que no se han considerado en la evaluación de los egresados de los programas de educación superior.

Formar profesionistas críticos, reflexivos y sin miedo son los retos de la educación superior actual según Ríos (2016), quien menciona que el estado de violencia, precariedad económica y desequilibrio social que caracteriza a varios países del mundo, puede enfrentarse con la formación sin miedo a proponer y participar en la solución de problemas. El miedo genera parálisis social, por lo que se vive una democracia imperfecta en las sociedades actuales en las que prevalece la pobreza, inequidad e incertidumbre económica lo que hace difícil la elaboración de propuestas públicas adecuadas.

Además, la globalización ha permeado el poder y control político en las naciones y es el control el que inhibe la libertad, situación que ha llegado a la educación con mecanismos burocráticos que limitan la participación de los estudiantes en propuestas importantes para el desarrollo. El reto de la educación en México, no solamente en el nivel superior sino en los que le preceden, es formar estudiantes críticos capaces de innovar, por ello, se deben introducir criterios humanísticos como la reflexión, la toma de decisiones y la solución de problemas con argumentos sólidos.

Para lograr lo anterior, la educación superior tiene un fuerte compromiso con el ejercicio de una docencia orientada al desarrollo del pensamiento crítico y su evaluación. Son las instituciones de educación superior quienes deben vigilar el cumplimiento de los objetivos curriculares establecidos en los perfiles de egreso, así como los propuestos por la ANUIES. En esta investigación, se alude a las instituciones que forman profesionales en el campo de la educación, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) quien ofrece el programa de la Licenciatura en Intervención Educativa que busca formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo a través del despliegue de diferentes habilidades para diagnosticar, identificar problemas, sistematizar información, proponer soluciones, tomar decisiones y valorar experiencias de intervención a través del diseño de un proyecto de desarrollo educativo que construyen e implementan durante sus prácticas profesionales en los ámbitos de la educación formal, informal y no formal. Por tanto, se considera que para la intervención educativa el profesional pone en prácticas las habilidades antes mencionadas a partir de la promoción del desarrollo del pensamiento crítico en la universidad. Se considera que el pensamiento crítico es relevante para el aprendizaje autónomo en la formación de los universitarios, en específico, de quienes se forman para desempeñarse en el campo de la educación, pero falta un trabajo sistemático sobre la forma de favorecer su desarrollo y evaluación. La revisión de la literatura refleja escasos estudios sobre el tema en este campo, por ello su pertinencia.

Respecto a la evaluación, Ossa-Cornejo y otros (2017) realizaron una revisión de 31 estudios de bases de datos de instrumentos utilizados para evaluar el pensamiento crítico y encontraron divergencias tanto para definirlo como para evaluarlo, pues hay una gran variedad de instrumentos, así como de las habilidades identificadas. El pensamiento crítico se viene estudiando desde la década de los 70, cuando se detecta que el aprendizaje memorístico no es suficiente para formar ciudadanos y profesionistas capaces de responder a las demandas del contexto. La inteligencia deja de verse sólo como una aptitud intelectual para procesar información y dominar temas específicos, sino como la posibilidad de involucrar el desarrollo de habilidades que permitan al sujeto tener pensamientos más

productivos, creativos, con un sustento razonado para tomar decisiones que brinden la mejor solución a sus problemas.

De lo anterior, se puede definir al pensamiento crítico como un constructo sobre un tipo de proceso cognitivo complejo que se integra por varias habilidades interrelacionadas que permiten evaluar, procesar analítica y reflexivamente, enjuiciar, aceptar o rechazar información producida en contextos sociales o en trabajos científicos (Tung y Chang, 2009). Pensamiento que requieren desarrollar los futuros licenciados en intervención educativa debido a su campo amplio de acción como lo es la educación formal, informal y no formal, con procesos educativos derivados de diagnósticos de la realidad con la que van a intervenir y con acciones argumentadas teórica y empíricamente para desempeñarse con grupos socialmente vulnerables.

Por otro lado, la Intervención Educativa es considerada un campo emergente en México como efecto de la globalización económica en la que cada vez más se amplía el número de personas que no tienen acceso a los derechos humanos. El término intervención alude a experiencias de acción orientadas a la problematización de la realidad y a un proceso de formación de profesionales de la educación (Negrete, 2010).

Entonces, se puede mirar a la intervención educativa desde varias dimensiones como la social ya que busca responder a las necesidades de los diferentes grupos socioculturales desde la perspectiva de los involucrados. La dimensión socio personal centrada en atender de manera individualizada a personas con alguna discapacidad dentro y fuera del aula. La dimensión epistemológica porque participa con los diferentes ámbitos objeto de estudio a partir de la metodología de la investigación acción con la reflexión sobre los resultados genera conocimiento científico, finalmente, con la dimensión pedagógica, sobre todo la social se convierte en un animador social que influye en la promoción de la cultura de los diferentes grupos con quienes interviene con fines educativos.

Como resultado de la revisión de la literatura y de un estudio exploratorio previo con profesores y alumnos a través de grupos focales y entrevistas, se identificó la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente de los profesores con el fin de realizar acciones de mejora. Los profesores identificaron serias dificultades en los alumnos para comprender los problemas que se suscitan en el contexto donde van a intervenir, la falta de argumentación en la comunicación oral y escrita, la falta de comprensión de los textos escritos que se utilizan en los cursos, así como crear e innovar en el diseño de estrategias para intervenir, sistematizar la experiencia a través del análisis de las intervenciones realizadas y deducir logros y resultados importantes.

Se resaltó que los estudiantes presentan dificultades en el desarrollo del proyecto de desarrollo educativo en sus diferentes etapas durante las prácticas profesionales, por lo que mencionan que requieren desarrollar habilidades como el análisis, la reflexión, evaluación de textos, habilidades comunicativas en las que expresen sus conclusiones y hallazgos de forma argumentada en cuanto a los problemas que identifican, la solución a los mismos y los resultados de la intervención, también habilidades para buscar información ya sea a partir de diferentes instrumentos de investigación o en fuentes teóricas confiables. Las habilidades a las que hacen mención los profesores son las referidas al pensamiento crítico según Facione (2007).

Por ello, a partir de los nudos críticos mencionados arriba se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué habilidades del pensamiento crítico han desarrollado los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPNECH que cursan el séptimo semestre en relación con el desarrollo de proyectos de desarrollo educativo?

El objetivo general es *evaluar las habilidades del pensamiento crítico que han desarrollado los estudiantes que cursan el séptimo semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPNECH con el fin de que los profesores analicen los resultados y realicen mejoras en la docencia*.

## Fundamentación teórica

La historia del pensamiento crítico se remonta a la Grecia antigua con las propuestas de Platón, Sócrates y Aristóteles (Marciales, 2003), desde entonces se pueden identificar múltiples significados. Para Quintana (1987) la palabra crítico viene del griego Kriticós que quiere decir crítico es decir, que es decisivo. Por otra parte, la palabra pensamiento proviene del latín pensare que significa examinar, discurrir e imaginar, pensar es un verbo y pensamiento un sustantivo, por tanto el verbo pensar y críticamente como adverbio conforman una acción descrita por la actitud o forma en la que se realiza. Pensar críticamente expresa la acción y el modo en que se realiza, lo cual refleja que no es cualquier pensamiento sino uno que implica posición, determinación y argumento lo que da confianza al resultado de pensar para ser reconocido o aceptado por los otros, otro aspecto que se debe considerar es que surge de la valoración del pensar o juicio de los otros y del propio pensamiento.

Por lo anterior, pensar críticamente ha cobrado sentido en la producción de pensadores que han transformado al mundo con sus ideas utópicas resultado de la crisis y el agobio al que llega el hombre producto de la deshumanización que vive.

Por ello el pensamiento crítico se considera un estado de perplejidad y que busca respuestas a través de la investigación, por lo que inicia en una bifurcación y termina con una gama de posibilidades de respuesta. La naturaleza de los problemas que enfrenta el individuo determina la finalidad del pensamiento y la finalidad a su vez, controla el proceso que sigue el pensamiento.

El pensamiento crítico se ha estudiado desde la década de los 70, cuando se detecta que el aprendizaje memorístico no es suficiente para formar ciudadanos y profesionistas capaces de responder a las demandas del contexto. La inteligencia deja de verse sólo como una aptitud intelectual para procesar información y dominar temas específicos, sino como la posibilidad de involucrar el desarrollo de habilidades que permitan al sujeto tener pensamientos más productivos, creativos, con un sustento razonado para tomar decisiones que brinden la mejor solución a sus problemas.

Este pensamiento ha sido nombrado por varios autores como pensamiento crítico y se ha intentado desarrollar desde el currículo oficial en los distintos niveles educativos y bajo diferentes planteamientos teóricos y metodológicos. Sin embargo, es difícil asegurar que la formación de estudiantes con pensamiento crítico en las escuelas haya sido un éxito.

Incluso conceptualizarlo y establecer los procesos para su desarrollo resulta complejo pues hay diversidad de propuestas.

Uno de los primeros constructos sobre el Pc, y que ha servido de base para numerosos estudios, fue el de Robert Ennis (1991) que lo define como el pensamiento reflexivo razonado a la hora de decidir qué hacer o decir. Este concepto se introduce en el campo de la educación, por primera vez, convirtiéndose en una aspiración de primer orden en todos los niveles educativos. Para Ennis el Pc es reflexivo porque permite planificar las ideas de una manera consciente y es razonable porque las decisiones o soluciones de algún problema se toman desde el uso de la razón. Además, es un pensamiento totalmente orientado a la acción, su propósito es la resolución de problemas (citado por De-Juanas, 2013). El Pc es una habilidad cognitiva que puede enseñarse y lograrse en cualquier asignatura, pues es generalizable y su aprendizaje se puede transferir a distintas situaciones y contenidos. La educación es el medio para desarrollarla. Asimismo, para aprender esta habilidad, intervienen diferentes factores, el principal es ajustar el tema, planteamiento, situación o problema a la realidad del sujeto. También es evaluativo pues implica hacer un juicio de valor de las acciones o situaciones que se presentan (Ennis, 2005).

Siegel (1990), menciona que el pensamiento crítico y el razonamiento son concurrentes, no puede existir uno sin el otro; además, agrega a su propuesta otro elemento indispensable en el Pc, la disposición, entendiendo a esta última como una actitud para la búsqueda de las razones con sus correspondientes valoraciones. Es decir, Siegel (1990) propone que un pensador crítico debe tener la voluntad (disposición) de formar sus juicios y no sólo la capacidad de razonarlos. Dentro de la disposición también se considera la curiosidad por conocer a profundidad, la humildad para aceptar posibles errores, la no arbitrariedad al permitir una diversidad de opciones u opiniones, la imparcialidad al no dejarse influir por sus propias creencias o intereses, entre otras.

Para Paul (1990), el Pc es un pensamiento disciplinado y auto dirigido al análisis, conceptualización, síntesis y valoración de la información. Entre las características que tiene están: la capacidad de implementar el escepticismo constructivo (no creer a ciegas la información, sino indagar y descubrir la veracidad), el aprendizaje profundo fundamentado en la racionalidad, la habilidad de identificar y eliminar los prejuicios y el pensamiento unilateral, la capacidad de pensar el proceso sobre cómo analizamos las ideas, la claridad para identificar lo que se sabe y lo que se ignora.

Otro autor que ha aportado a esta corriente del pensamiento crítico es McPeck (1981), quien lo define como “la propensión y la habilidad a comprometerse en una actividad con un reflexivo escepticismo” (p. 8). Bajo este concepto, el Pc es la disposición y habilidad para suspender las evidencias disponibles en un campo hasta que se tengan suficientes elementos para establecer la verdad o viabilidad. Las normas y estándares del campo temático proporcionan criterios para el uso sensato del escepticismo, ese conocimiento básico del campo o área no puede ser remplazado por habilidades adicionales. Este autor hace una crítica a la premisa básica del pensamiento crítico, la cual lo caracteriza como un conjunto de habilidades generalizables a diferentes situaciones y circunstancias. Para McPeck (1981) un pensador crítico no puede pensar en general, es decir, aislado de una asignatura, situación u objeto. El Pc no es una habilidad en particular pero tampoco se puede entrenar en principios generales. Este pensamiento está relacionado íntimamente

con los campos del conocimiento en que éste se aplica, no puede ser enseñado ni aprendido si se aísla del contenido. El método de su enseñanza es hacerlo en áreas específicas.

Facione (2007) también tiene importantes investigaciones sobre el Pc. Para él, este pensamiento es "el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa el juicio". (p. 21). Desde esta posición, Facione propone que la escuela aborde el Pc como teoría y realidad construida desde las mismas circunstancias, es decir, que se construya el conocimiento desde la realidad, buscando que trasciendan hacia la construcción de alternativas que mejoren las condiciones de vida de los estudiantes y, posterior, de la misma comunidad.

En 1998 se dio un movimiento creciente sobre el pensamiento crítico y su evaluación en el centro de la educación tradicional, los defensores de la educación liberal expresaban que el pensamiento crítico se desarrollaba en los procesos de investigación, evaluación y aprendizaje más que en habilidades desarticuladas. Lo anterior, tuvo una fuerte influencia en los cambios curriculares, sin embargo, dado que no se tenía claridad sobre el término los científicos se preguntaban cuáles eran las disposiciones que caracterizan al pensamiento crítico y cuáles eran las formas de enseñanza que favorecen su desarrollo. La dificultad para dar respuesta a las preguntas desde diferentes dimensiones disciplinarias se solicitó a Facione la realización de una investigación de lo que se conocía como pensamiento crítico y su evaluación. La investigación se realizó con un enfoque cualitativo a través de un método Delphi que duró dos años en la que participaron filósofos, sociólogos y psicólogos, se organizaron 4 rondas de expertos. De este estudio se encontró que el pensamiento crítico es un juicio intencional y autorregulador resultado de la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como de la explicación de la evidencia tanto conceptual como metodológica, criteriológica o contextual en la que se basa ese juicio.

Por tanto, el pensamiento crítico es una herramienta esencial de investigación que actúa como forma liberadora en la educación formal, no formal e informal y al mismo tiempo un recurso importante para el desarrollo de la vida tanto personal como cívica. Al respecto, el pensamiento crítico es considerado como un fenómeno humano a través del cual se rectifican acciones y se transforman situaciones por medio de un proceso reflexivo como parte de la investigación en la búsqueda de resultados tan precisos como la persona y las circunstancias le permitan profundizar.

Derivado de lo anterior, el pensamiento crítico es una habilidad cognitiva de alto nivel, necesario en cualquier persona sobre todo en los profesionales de la educación que permite el análisis de la información emanada del medio, de diversas fuentes, identificar su validez, finalidades o intenciones, cuestionar su origen, reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y tomar decisiones acertadas con argumentos suficientes para transformar la vida de las personas más vulnerables en sus diferentes aspectos.

Por tanto, el pensamiento crítico no está ligado solamente a las habilidades superiores del ser humano, sino se incluyen desde una perspectiva social otro tipo de habilidades como la identificación de problemas, la solución de problemas y toma de decisiones, por ello en la presente investigación se contemplan habilidades superiores del pensamiento como la indagación y el razonamiento inductivo y deductivo, pero también habilidades

desde una mirada social que tienen que ver con la solución de problemas de manera participativa en la cual se aprecian y reconocen los puntos de vista de los investigados para realizar la intervención de carácter educativo que busca la transformación de la vida de los grupos más marginados económica y socialmente, como son los jornaleros migrantes, adultos mayores, los jóvenes, mujeres violentadas, niños en situación de abandono y descuido de sus padres, personas con discapacidad, entre otros.

Lipman (1997) vincula el pensamiento crítico con la idea de democracia ya que considera que en las instituciones educativas se debe formar a los profesionales, principalmente de los educadores con una formación ciudadana, sensible a las necesidades humanas y con responsabilidad que garanticen el mantenimiento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria.

No se trata de identificar habilidades y pulirlas sino de desarrollarlas al enfrentarse a diferentes realidades, a otros sujetos, contextos y dinámicas que le posibiliten desplegar una serie de habilidades necesarias para poner en práctica su conocimiento y lograr comunicarse adecuadamente e intercambiar ideas con quienes participan en una escuela, familia o comunidad con quienes se interviene.

De acuerdo a lo anterior, para desarrollar el pensamiento crítico se hace necesario un contexto que le posibilita a dar respuestas de manera razonada, estrategias para operar con los conocimientos que posee y con los que logra recuperar en un ejercicio de búsqueda constante y la motivación que surge cuando asume una actitud positiva frente al reto que se le presenta. Lo anterior, hace referencia a la reflexión, construcción e implementación del pensamiento crítico.

Se considera que el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico debe hacerse explícito en el diseño de los programas de licenciatura y posgrado según las exigencias formativas y laborales de los profesionistas. Según la tradición en evaluación del pensamiento crítico, se han construido diferentes instrumentos, los primeros fueron cuantitativos y posteriormente, se diseñaron con tendencia cualitativa, lo anterior, debido al número de personas participantes. Para Marzano y Coste (1988) es ideal trabajar con grupos pequeños de los cuales identificar y analizar comportamientos de manera cualitativa con instrumentos de respuesta abierta. Los instrumentos de respuesta cerrada han recibido muchas críticas debido a la dificultad para identificar los mecanismos o habilidades implicados en la tarea de pensar críticamente como los son, la toma de decisiones, la solución de problemas y la argumentación. Por ello, se han diseñado instrumentos en forma de ensayo y de respuesta abierta convencidos de que la validez de constructo y confiabilidad es limitada.

Además, se han diseñado instrumentos híbridos como el caso de Halpern (2012) quien realizó un cuestionario con 25 situaciones problema de los cuales derivó una pregunta de respuesta cerrada y otra abierta. La Fuente (2009) en Paraguay diseñó un cuestionario conformado por dos partes, una de respuesta cerrada y otra abierta, en esta última presentaba una serie de escenas para que las personas explicaran con argumentos la situación. Por lo anterior, se consideró diseñar un instrumento híbrido con preguntas abiertas y cerradas derivadas de tres situaciones para propiciar el razonamiento en el alumno sobre el proceso de intervención educativa.

## Metodología

El enfoque de investigación utilizado el mixto, se utilizó el enfoque cuantitativo no experimental con un diseño transeccional descriptivo y el enfoque cualitativo con un estudio descriptivo. Participaron 55 estudiantes de octavo semestre de la Lie en la UPNECH Campus Chihuahua, 50 mujeres y 5 hombres, entre 22 y 25 años de edad. Se utilizó un muestreo no probabilístico propositivo.

Se utilizó la técnica de la encuesta con el uso de un cuestionario mixto que consta de tres casos de los cuales se derivaron 10 preguntas de respuesta cerrada con opción múltiple y 9 de respuesta abierta. Para el diseño se consideraron a Marzano y Costa (1988), Halpern (2006) y Saiz y Rivas (2008). Se realizó la validez de contenido con 5 jueces en una sola ronda, se realizaron modificaciones a la redacción de los casos y a tres preguntas. El índice de confiabilidad es .80. Se utilizó el software SPSS para el análisis de los datos. Las habilidades que se consideraron en la evaluación del pensamiento crítico por su relación con el desarrollo de proyectos de desarrollo educativo son las siguientes:

**Tabla 1. Aspectos a evaluar de las habilidades del pensamiento crítico**

| Habilidades | Etapas del proyecto de desarrollo educativo | Ítems |
|---|---|---|
| Investigación o indagación | Etapa de diagnóstico. | 1, 2, 4, |
| Razonamiento inductivo | Etapa de diagnóstico. | 5, 6, |
| Razonamiento deductivo | Etapa de diagnóstico. | 3, 4, 7, 8, 9. |
| Solución de problemas | Diseño de la intervención e implementación. | 10,11, |
| Toma de decisiones | Monitoreo de la intervención y resultados. | 16,17, |
| Evaluación | Evaluación de la intervención.<br>Evaluación del proyecto.<br>Evaluación del impacto. | 12,13, 14,15,18,19 |
| Argumentación | Todas las etapas de la intervención. | 2, 4, 6, 8, 11, 13,15, 17, 19. |

Fuente: Elaboración propia.

## 3. Resultados

Al analizar los datos se encontró lo siguiente:

**Tabla 2. Porcentaje de logro de las habilidades del pensamiento según su evaluación**

| Habilidades del pensamiento | Nivel alto | Nivel medio | Nivel bajo |
|---|---|---|---|
| Indagación | 87.50% | 11.40% | 1.10% |
| Indagación y argumentación | 45.50% | 37.50% | 17% |
| Razonamiento inductivo | 46.60% | 37.50% | 15.90% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Razonamiento inductivo y argumentación | 37.50% | 43.20% | 19.30% |
| Razonamiento deductivo | 81.80% | 14.80% | 3.40% |
| Razonamiento deductivo y argumentación | 47.70% | 36.40% | 15.90% |
| Solución de problemas | 87.50% | 9.10% | 3.40% |
| Solución de problemas y argumentación | 38.60% | 40.90% | 20.50% |
| Evaluación | 42% | 26.10% | 31.80% |
| Evaluación y argumentación | 33% | 28.40% | 38.60% |
| Toma de decisiones | 78.40% | 12.50% | 9.10% |
| Toma de decisiones y argumentación | 43.20% | 26.10% | 30.70% |

Fuente: Elaboración propia.

### *La habilidad de la indagación en el diagnóstico*

La habilidad de la indagación consiste en buscar en el contexto a través de diferentes técnicas e instrumentos, información necesaria para comprenderlo, identificar problemáticas, profundizar en su análisis y comunicar los resultados, razón por la que se relaciona con la etapa de diagnóstico en la intervención educativa. El 87.5% de los alumnos demostraron un alto nivel de desarrollo de la habilidad de la indagación, necesaria en la etapa de diagnóstico para la intervención educativa.

El 11.4% refleja un nivel medio en cuanto el desarrollo de la habilidad al analizar el caso presentado y el 1.1% tiene un bajo desarrollo en la habilidad para indagar en el contexto a intervenir con el uso de diferentes técnicas e instrumentos. La etapa de diagnóstico es primordial, ya que el alumno requiere reunir información de fuentes primarias y secundarias, analizar la información, plantear preguntas, definir problemas y reunir información que le sirva de prueba.

### *El razonamiento inductivo del alumno en la identificación del problema*

El razonamiento inductivo hace referencia al análisis de situaciones particulares, el reconocimiento de patrones y la identificación de problemas para buscar su solución. Esta habilidad se vincula con el diagnóstico en la etapa de análisis de los datos, categorización e identificación de problemas.

El 46.6% de los alumnos mostraron un alto desarrollo de esta habilidad, mientras que 37.50% la han desarrollado medianamente y el 15.9% un bajo desarrollo. Esta habilidad requiere ser desarrollada en los alumnos a través del uso de estrategias que favorezcan el análisis, ya que reflexionan sobre las situaciones de manera muy superficial, por lo que se les dificulta identificar el problema.

### *El razonamiento deductivo y el conocimiento del problema*

Con el razonamiento deductivo, se parte de una premisa general para llegar a una conclusión más específica. Parte de la identificación de un problema y profundizar en el análisis de sus elementos, causas, consecuencias, relación con otros problemas y argumentar sus

reflexiones. El 81.8% demostró tener la habilidad para partir de una idea general y explicar las causas de los problemas, así como las consecuencias, el 14.8% demostró que requiere apoyo para desarrollarla, pero el 3.4% mostró un bajo desarrollo.

### *La solución de problemas y el diseño de la intervención*

La habilidad de solución de problemas se refiere a la generación de soluciones potenciales a los problemas que sean pertinentes. Esta habilidad es muy importante para el interventor educativo quien deberá diseñar una alternativa de intervención para dar solución al problema identificado en el diagnóstico. Según los resultados del cuestionario el 87.5% de los alumnos mostraron tener desarrollada esta habilidad ya que propusieron soluciones viables a los casos presentados, diversas e interesantes, el 9.1% demostró que le cuesta más trabajo plantear las soluciones y el 3.4% tuvo dificultades para generar soluciones.

### *La toma de decisiones durante el monitoreo de la intervención*

La habilidad para tomar decisiones es muy importante para el interventor educativo ya que tendrá que tomar decisiones en todas las etapas de la intervención al enfrentar dificultades propias del proceso y buscar sus soluciones. Además, durante la etapa del monitoreo de la intervención deberá estar atento de cualquier situación que obstaculice el desarrollo de las acciones planeadas para tomar la decisión de realizar cambios. El 78.4% de los alumnos demostró tener desarrollada esta habilidad, el 12.5% requiere desarrollarla aún más y 9.1% demostró dificultades para tomar decisiones. Lo anterior refleja que el alumno debe desarrollar la habilidad para tomar decisiones cuando se encuentre en el proceso de una intervención educativa con cualquier grupo social y/o contexto. El 43.2% de los alumnos pudo argumentar de manera clara y completa la toma de decisiones y el 26.1% argumenta de manera incompleta su respuesta. El 30.7% no argumenta sus respuestas.

### *La evaluación de la intervención y del proyecto*

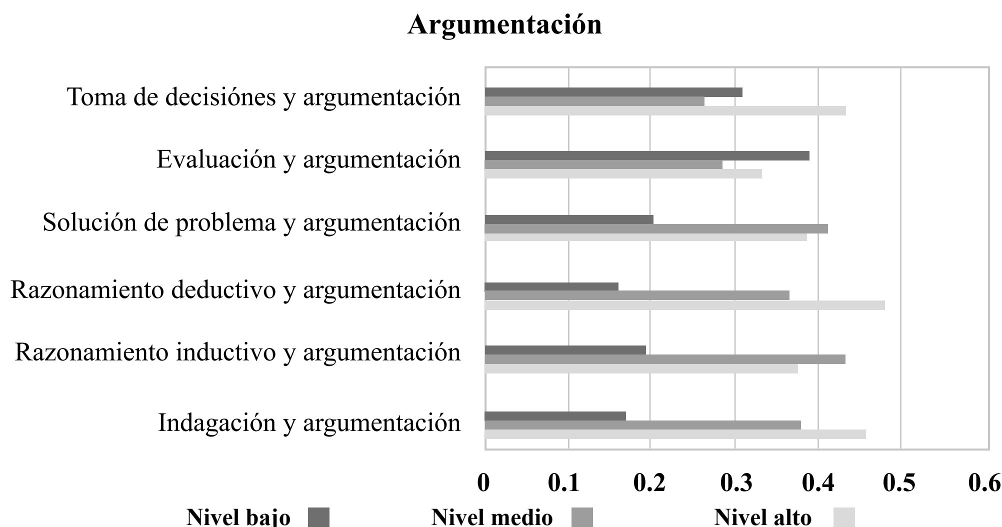
La habilidad para evaluar requiere del alumno la revisión de evidencias antes y después de la intervención, establecer juicios sobre los resultados y retroalimentar la propuesta con alternativas nuevas para mejorar los resultados en función de la evaluación de los objetivos con los resultados. El 33% de los alumnos demostró tener desarrollada esta habilidad, 28.4% evidenció que le falta desarrollarla aún más y el 38.6% tuvo serias dificultades para evaluar.

### *La argumentación durante el proceso de intervención*

La argumentación es la capacidad de contar con motivos, explicaciones y evidencias de propuestas, respuestas y soluciones a una situación. La argumentación es resultado de un cúmulo de experiencias vividas por el alumno para explicar las razones de sus declaraciones resultado de la reflexión teórico-práctica en el diálogo con los demás y consigo mismo. Los alumnos requieren desarrollar la habilidad de la argumentación, por lo que se sugiere que los profesores desarrollen una didáctica centrada en el desarrollo de la capacidad crítica del alumno con el uso de diferentes estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje reflexivo y desarrollen el pensamiento crítico. Es importante que los profesores promuevan el desarrollo de la habilidad de la argumentación, ya que en la evaluación de

las diferentes habilidades se identificó que del 74% de los alumnos que dieron respuestas correctas a los ítems solo el 67% realiza una argumentación completa.

**Figura 1. Evaluación de la argumentación en el proceso de intervención educativa**




Fuente: Elaboración propia.

La habilidad de la argumentación es la que obtuvo los más bajos porcentajes en el nivel alto de desarrollo. La argumentación es una habilidad requerida en cada una de las etapas del proceso de intervención ya que es importante que el interventor sustente sus respuestas y acciones con el apoyo de la teoría y datos empíricos. Los alumnos conocen las etapas del proceso de intervención, pero no utilizan datos o información que sustente sus ideas.

## Discusión

Con los resultados de esta investigación se puede asegurar que los estudiantes no han logrado desarrollar el pensamiento crítico en la universidad debido a que no cuentan con experiencias directas con el contexto en las cuales los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos es espacios similares a los del ámbito donde se desempeñarán al egresar y que les posibilite indagar a profundidad en situaciones reales, argumentar de forma teórica y empírica, que dominen procedimientos metodológicos para identificar problemas y proponer soluciones. Al igual que Espinosa-Ríos, González-López y Hernández-Ramírez (2019) el hecho de que un alumno tenga bases sólidas desde lo disciplinar, no garantiza el buen desempeño, de ahí que los contextos en los que se desenvuelve lo guíen hacia la reflexión y la acción en función de hacer consiente las debilidades y fortalezas al desarrollar la capacidad de auto reflexión y reflexión de los procesos de intervención, investigación, aprendizaje y evaluación para mejorarlos.

La relación entre la universidad y la sociedad se hace cada vez más necesaria en la formación de los futuros profesionistas, no solo en actividades de prácticas profesionales

y de servicio social sino en actividades dentro de los cursos que los involucre en acciones relacionadas con la comunidad donde debe de participar con los pobladores en la reflexión sobre sus necesidades y problemáticas para buscar juntos la solución. Solo así el profesional de la educación será sensible y consiente de la importancia de su quehacer para mejorar la vida de las personas que más lo necesitan. Desde la opinión de Centeno y Cornelia (2019), el pensamiento crítico se estudia desde la praxis, orientado a pensar para aprender, reflexionar sobre temas sociales a través del diálogo cercano entre la teoría y la práctica de una manera bien fundada y orientada a la acción.

## Conclusiones

De los 55 alumnos que contestaron el cuestionario solo el 75% ha demostrado tener desarrolladas las habilidades evaluadas y el 25% requiere desarrollarlas, de no ser así tendrá dificultades para realizar el proyecto de intervención en el campo laboral. La habilidad en la que los alumnos tuvieron mayores dificultades fue el razonamiento inductivo al requerir analizar la información e identificar los problemas a los que posteriormente deberían ofrecer soluciones. Una habilidad muy importante que los estudiantes no han desarrollado completamente es la argumentación, esto se presenta porque no tienen evidencias ni suficientes elementos teóricos o empíricos en qué apoyar sus ideas. En este sentido, los profesores de la UPNECH deberán promover metodologías para su desarrollo, como lo menciona Betancourt *et al.* (2017), ya que las universidades tienen el compromiso de formar profesionales autónomos, flexibles y emprendedores con capacidad de pensar de manera autónoma y crítica a través de procesos reflexivos, de investigación e intervención.

Si lo que se busca en formar pensadores críticos, las instituciones educativas deben propiciar desde el currículo prescrito experiencias de enseñanza y aprendizaje que no se limiten a diferentes actividades en búsqueda del conocimiento disciplinar, sino que se provoque la interrelación del estudiante con su medio físico y social en el que desarrollará su profesión y vincular de esta manera la escuela con la comunidad (Hernández, Quezada y Venegas, 2016).

Por ello, se sugiere que el currículo formal de educación superior establezca como una de sus prioridades el desarrollo del pensamiento crítico y las universidades vigilen que el currículo puesto en práctica se oriente hacia el logro de sus fines.

Con los resultados de esta investigación se abre una nueva línea de investigación orientada al desarrollo del currículo en la universidad para potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes.

## Bibliografía

ANUIES. (s/f). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.* Recuperado el 23 de abril de 2019 en: http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSiglo

Betancourt, S. *et al.* (2017). *Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile*. Prospectiva. Revista de trabajo social e intervención social. No. 23. Enero-junio Pp. 199-223.Facultad de humanidades. Escuela de trabajo social y desarrollo humano. Universidad del Valle. Chile.

Centeno, A. y Cornelia, A. (2019). *Die hochschullehre*. Kritisch. Denken. Lernen. Jahrgang 5, Beitrag in der Rubrik Praxis, www.hochschullehre.org

De Juanas, Ángel (2013). *Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión: Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y su influencia en la Pedagogía del deporte.* RICYDE Revista Internacional de Ciencias del Deporte, IX (33), 298-300. [Fecha de consulta 23 de junio de 2020]. Disponible en: https://www.redalyc.org/artículo.oa?id=710/71028042008

Ennis, R.H. (2005). *Pensamiento crítico: un punto de vista racional*. Revista de Psicología y Educación. No. 1. Pp. 47-64.

Espinosa-Ríos, E. A., González-López, K. D. y Hernández-Ramírez, L. T. (2019). *Implicaciones de la reflexión y la mediación didáctica en docentes en formación durante su práctica educativa.* Revista Científica, 34(1), 101-122. Doi: https://doi.org/10.14483/23448350.13442

Facione, P.A., (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Recuperado el 20 de abril de 2019 en: http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php

Halpern, D. (2006). *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards (2º Report).* Un published manuscript. Claremont, CA: Claremont McKenna College.

Halpern, D. F. (1998). *Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring.* American Psychologist, 53(4), 449-455.

Halpern, D. F. (2012). *Halpern Critical Thinking Assessment:* Test Manual. Mödling, Austria: Schuhfried GmbH.

Hernández, M.P. Quezada, A. y Venegas, M.P. (2016). *Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión.* Educación. Vol. 19. No. 3. Septiembre-Diciembre, pp. 357-369. Universidad de La Sabana. Facultad de Educación

La Fuente, M. (2009). *La Experiencia del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo, SNEPE, en Paraguay.* Aprendizajes y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2(1). Recuperado el 27 de abril de 2019 en: http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art3_htm.html*

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Marciales, (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos.* Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España: Facultad de Educación.

Marí, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica.* Barcelona: Ariel.

Marzano R. J. y Costa, A. (1988). *Question: Do Standardized Tests Measure General Cognitive Skills? Answer: No. Educational Leadership,* 45(8), 66-71. Recuperado el 3 de mayo de 2019 en: http://ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198805_marzano.pdf

McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin´s Press.

Negrete, T. (2010). *La intervención educativa. Un campo emergente en México.* Revista de Educación y Desarrollo, 13, 35-43.

Ossa-Cornejo, C.J., Palma-Luengo, M.R., Lagos-San Martín, N.G., Quintana-Abello, I.M., y Díaz-Larenas, C.H. (2017). *Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico*. Ciencias Psicológicas, 11(1), 19-28. Montevideo. Universidad Católica de Paraguay.

Quintana, J. M. (1987). *Raíces griegas del léxico castellano, científico y médico.* Madrid: Dykinson.

Ríos, J.M. (2016). *Formar profesionistas críticos, reflexivos y sin miedo: retos de la educación superior.* Conferencia dictada el martes 12 de enero en el Centro Universitario del Sur de Ciudad Guzmán, Jalisco, organizada por la Coordinación de Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara, México. Recuperada el 2 de mayo de 2019 en: http://www.cusur.udg.mx/es/noticia/formar-profesionistas-criticos-reflexivos-y-sin-miedo-retos-de-la-educacion-superior

Saiz, C. y Rivas, S. (2008). *Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar.* Ergo, Nueva Época, 22-66. Recuperado el 2 de mayo de 2019 en: http://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf

Sánchez, E. (2014). *Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa.* Revista Cultura y Educación, 13, 249-266.

Siegel, H. (1990). *Educating reason. Rationality, critical thinking and education.* New York: Routledge.

Tuirán, R. (2019). *La educación superior en México: avances, rezagos y retos*. Recuperado el 2 de mayo de 2019 en: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_

Tung, C. y Chang, S. (2009). *Developing Critical Thinking Through Literature Reading.* Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences N° 19, (p.p. 287-317). Taipei: Feng Chia University.

Yang, Y. T. (2012). *Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice.* Teaching and Teacher Education, 28, 1116-1130.

# Repositorio de Buenas Prácticas: experiencias exitosas ante el compromiso social de la Formación Universitaria

*Elba María Méndez Casanova*[1]
*Marisol Vázquez Vincent*[2]
*Marcela Mastachi Pérez*[3]
*Miriam Alejandre Espinosa*[4]

## Introducción

Actualmente en la era de la Sociedad del conocimiento están permeando las tecnologías de la información y la comunicación como una red de acceso y medio de comunicación sincrónica o asincrónica para que todos estemos informados. De tal manera nuestra Sociedad evoluciona a pasos agigantados, el modelo va desde una vinculación de redes sociales hasta una Vinculación Social Universitaria, derivado de políticas educativas que permean en nuestra sociedad, por ello la Educación Superior cumple una misión fundamental en los diferentes contextos: políticos, económicos, ambientales y sociales, desde su misión para formar generaciones que asuman de manera comprometida y responsable los desafíos para la construcción de un mundo mejor, más consciente, más proactivo, pero, sobre todo, más humano.

En consecuencia, surge y se consolida el concepto de Responsabilidad Social (RSU), en el contexto universitario; entendida, de acuerdo a Ayala (2012) citado en Alférez (2014), como aquellas acciones concretas que la universidad toma en su contexto, con el fin de servir al entorno y a la comunidad, como un eje estratégico de la vida universitaria; desde esta perspectiva, el término Responsabilidad Social, alude a una visión de conciencia social desde un enfoque humanizante, en la cual los integrantes de la comunidad

[1] Doctorada en Tecnología Educativa por la Universitat de Barcelona. Adscripta a la Universidad Veracruzana, México. CE: elmendez@uv.mx

[2] Doctora en Educación por el IVES. Adscripta a la Universidad Veracruzana, México. CE: mavazquez@uv.mx

[3] Maestra en Educación Educativa por la Universidad Iberoamericana. Adscripta a la Universidad Veracruzana, México. CE: mmastachi@uv.m

[4] Doctora en Educación por el IVES. Adscripta a la Universidad Veracruzana, México. CE: malejandre@uv.mx

universitaria se apropian de valores e iniciativas que promueven el desarrollo social; mediante una formación académica unida a la participación social; además de, integrar ésta al currículum, mediante actividades que favorezcan la extensión y vinculación con la comunidad, como contenido transversal a cada asignatura.

Es así como, las instituciones de Educación Superior tienen la posibilidad de convertirse en fábricas especializadas para la generación de conocimientos multidisciplinarios desde una perspectiva ética que dé respuesta a los desafíos globales, mediante procesos sustanciales como lo son: gestión, docencia, investigación y extensión universitaria; actividades que, en esencia, dan identidad y sentido a la Universidad. Es aquí donde surge la necesidad de considerar contenidos curriculares que legitimen prácticas educativas que rompan la dicotomía entre escuela y sociedad, priorizando, de acuerdo a la UNESCO, la formación integral de un "*Civis mundi*", es decir, un ciudadano del mundo que sabe que sus acciones conjuntas poseen efectos trascendentes para las generaciones presentes y futuras (Cortina, 1997).

En este contexto, la Universidad Veracruzana, asumiendo su compromiso social, durante la gestión de la Rectora, Dra. Sara Ladrón de Guevara, establece en el Plan General de Desarrollo 2030, en el eje IV. Ejes Estratégicos para el Desarrollo Institucional; específicamente, el eje 5, está dirigido a la consolidación de una Universidad socialmente responsable; destacando como acciones prioritarias los siguientes programas genéricos, que a continuación se mencionan de manera textual: Fortalecer el compromiso social, Promover y fomentar la ética y los valores universitarios, Promover la no violencia y cultura de paz, Educar para los derechos humanos, Suscitar la salvaguarda de los derechos universitarios, Promover la equidad de género, Educar para la sustentabilidad, Impulsar prácticas para la sustentabilidad, Fortalecer la vinculación con los diferentes sectores, Estrechar la vinculación con la educación media superior, Consolidar la atención comunitaria, Fortalecer la inclusión de personas con discapacidad y grupos vulnerables en la comunidad universitaria, Contribuir con el desarrollo social a través de la ciencia, la cultura, las artes y el deporte universitarios, Consolidar el seguimiento de egresados, Impulsar el emprendimiento e incubación de empresas socialmente responsables. Apoyar al egresado en la inserción laboral. Consolidar la educación continua, Incrementar y diversificar la producción editorial, Fortalecer la comunicación universitaria.

Asimismo, en el Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021. Pertenencia y Pertinencia Social, dentro de los ejes estratégicos, programas estratégicos y líneas de acción, se encuentra el Eje II: Visibilidad e impacto social, en el punto 5: Vinculación y responsabilidad social universitaria se menciona a la letra, como objetivo principal, la importancia de: "Impulsar una permanente relación con los sectores público, social y empresarial que contribuya al desarrollo de las funciones institucionales; fortalecer y extender la cultura universitaria en el ámbito estatal, nacional e internacional a través de las actividades artísticas, científicas y académicas, y la generación de contenidos. Coadyuvando con ello a la formación integral del estudiante y a consolidar la presencia y el reconocimiento de la universidad por la sociedad". De esta manera, con base en la revisión de los documentos mencionados, es necesario considerar la importancia de generar desde el interior de las Experiencias Educativas que conforman los planes y programas de estudio de las diferentes carreras que existen en la Universidad Veracruzana, prácticas que vinculen el quehacer académico con la sociedad.

Entonces, es importante destacar que, desde el nacimiento de la Universidad Veracruzana, en el año de 1944 se perfila dentro de sus funciones sustantivas, como lo son: Docencia, investigación y extensión de los servicios universitarios, el cumplimiento de un contrato fundacional, que vincula dialécticamente el pacto social con las líneas de generación y aplicación del conocimiento para la formación universitaria, comprometida con la transformación de la sociedad; con base en los Derechos Humanos, desde la perspectiva de la otredad; misión y visión, que desde sus orígenes se ha explicitado en los perfiles de egreso de las diferentes carreras y posgrados que constituyen parte medular de su desarrollo histórico; principios ontológicos que han estado presentes en las revitalizaciones curriculares de planes y programas de estudio.

En el caso particular de la Licenciatura en Pedagogía, en los Planes de estudio 2000 y 2016, se consideraron Experiencias Educativas, que desde sus contenidos curriculares, permiten, a través del desarrollo de competencias profesionales, insertar al estudiante en escenarios reales de la vida comunitaria, en los cuales interviene desde un enfoque educativo, para contribuir de manera significativa, desde el ámbito de la reflexión y la conciencia, al mejoramiento de las condiciones de vida en la comunidad, a partir de proyectos de intervención. Las Experiencias educativas que cumplen con las características antes mencionadas, son las siguientes: En el Plan 2000: Proyecto de Servicios Educativos, Intervención en la comunidad, Proyectos de orientación vinculados a la comunidad, y Acciones de vinculación; en el Plan 2016: Proyectos formativos en el ámbito comunitario, Procesos de acompañamiento Educativo, Acciones de vinculación (optativa), Intervención pedagógica, Multimedia educativa y Diseño de ambientes virtuales de aprendizaje.

Es así como, con base en lo expuesto, surge el proyecto “Transformar, compartir y aprender”, cuyo objetivo principal es instituir un Repositorio de Buenas Prácticas en la Facultad de Pedagogía, de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan, en el cual se integren las experiencias de aprendizaje exitosas, obtenidas por los estudiantes en las Experiencias Educativas, que ya se mencionaron, las cuales promueven la participación y el compromiso social de todos los actores involucrados.

No cabe la menor duda de que, el Eje estratégico de la Responsabilidad Social, en la Universidad Veracruzana, nos conmina a considerar estrategias teórico-metodológicas que formen en los alumnos el compromiso para ser empáticos, para ser congruentes con los valores universales, habilidades para desarrollar un pensamiento crítico y creativo, que les permitan comprender la complejidad del mundo actual; una formación que abra en los aprendientes un mundo de posibilidades para integrar a sus vidas el sentido auténtico del servicio, de la solidaridad, del respeto y del amor que genera responsabilidad y entrega; así como, competencias profesionales acordes a la sociedad del conocimiento (Boni *et al.*, 2006). Éstos son los pilares de una formación humanística que caracteriza a la Licenciatura en Pedagogía, experiencias de vida y de aprendizaje que es necesario compartir en un espacio digital, abierto y dialógico que, en palabras de nuestra Rectora, Dra. Sara Ladrón de Guevara, permita impactar en el desarrollo sustentable y en la pertinencia del quehacer Universitario.

## *Objetivo General*

Instituir un Repositorio de Buenas Prácticas, proveniente de la implementación de proyectos vinculados a la comunidad, en las Experiencias Educativas del Plan 2000 y

2016 como resultado de la Responsabilidad Social Universitaria en la Facultad de Pedagogía, de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan.

## *Objetivos Específicos*

1. Seleccionar la infraestructura técnica y digital para la implantación del repositorio digital.

2. Solicitar el espacio a nuestras autoridades universitarias para crear un Repositorio de Buenas prácticas.

3. Realizar el Diseño de la propuesta del repositorio de buenas prácticas en la Web de nuestro Portal Institucional de Pedagogía.

4. Establecer la metodología para la creación del repositorio digital "Transformar, compartir y aprender" considerando los factores claves de éxito para la organización de éste.

5. Documentar y compartir las "Buenas prácticas" de las Experiencias Educativas en las que se implementan proyectos de vinculación con la comunidad., en el repositorio digital.

6. Elegir eventos académicos que sirvan para la presentación y el reconocimiento de Buenas Prácticas, que destaquen en el eje de la Responsabilidad Social de la Universidad Veracruzana.

7. Evaluar el Proyecto del Repositorio de Buenas prácticas, en cada una de sus fases, observando su impacto en los destinatarios para subirlo a la plataforma.

## *Metas*

1. Implementar un diagnóstico mediante la matriz FODA.

2. Establecer los 5 criterios y factores claves de éxito para la creación del Repositorio de Buenas Prácticas.

3. Disponer de un espacio virtual de encuentro que facilite la colaboración e intercambio de experiencias en materia de "Buenas Prácticas".

4. Organizar al 100% de los maestros que imparten las Experiencias Educativas, en las cuales se implementan proyectos vinculados a la comunidad.

5. Nombrar a un responsable de la selección y evaluación de los productos de la Buenas Prácticas que integrarán el repositorio.

6. Que el 100% de los productos (Fotografías, videos, diapositivas, informes, etc.) obtenidos de las Buenas Prácticas, de las Experiencias Educativa en las cuales se

implementen Proyectos vinculados a la comunidad, consideren los factores clave de éxito para su desarrollo.

7. Realizar, una vez por año, en el mes de noviembre, una Jornada Académica para dar a conocer las experiencias exitosas de las Buenas Prácticas implementadas por docentes y estudiantes.

8. Realizar una evaluación en cada una de las etapas del proyecto: Planeación, Diseño e implementación, con base en los principios de la Investigación-Acción.

### *Destinatarios*

El repositorio de Buenas Prácticas: "Transformar, compartir y aprender" está dirigido, en primer lugar a: Autoridades universitarias regionales, comunidad universitaria de la Facultad de Pedagogía, empleadores, y representantes de los sectores de la población en los que se implementan proyectos educativos de diversa índole; y en segundo lugar a la comunidad universitaria de las facultades que integran la región Poza Rica-Tuxpan.

## Desarrollo (Marco teórico, Planteamiento del problema, Método)

### *Marco teórico*

Los cambios científicos y tecnológicos, desde paradigmas emergentes que han transformado las formas tradicionales de enseñar y de aprender, han posibilitado nuevas estrategias para acceder a la información de manera rápida y eficaz; pero, sobre todo significativa. En este contexto, las tecnologías de información y comunicación constituyen un andamiaje en la mediación pedagógica para construir socialmente el conocimiento. En el caso específico de la Educación Superior, este giro radical en los procesos de producción y generación del conocimiento, representa una etapa de grandes posibilidades para el logro de competencias digitales, indispensables en la integración de comunidades de aprendizajes que caracterizan a las organizaciones inteligentes, desde un enfoque sociocultural, en el cual existe un compromiso con la sociedad, que involucra a los académicos y a los estudiantes.

Por todo lo anterior, en las Instituciones de Educación Superior, se requiere crear mecanismos para sistematizar, administrar, almacenar, preservar, y compartir información digital sobre procesos y resultados de prácticas socio-académicas exitosas, como eje transversal de las diversas asignaturas que conforman los planes y programas de estudio; conceptualizando éstas como "Buenas Prácticas", entendidas como situaciones de aprendizaje, cuya finalidad intrínseca es formar un ser humano integral, preocupado y ocupado en transformar su entorno; a través de estrategias teórico-metodológicas que lo pongan en contacto con problemáticas que afectan a su entorno; esto implica el diseño e implementación de proyectos de intervención comunitaria enfocados a la mejora de la calidad de vida de las personas, desde procesos educativos, de análisis y reflexión, para generar y fortalecer la resiliencia comunitaria, en el marco de la Responsabilidad Social, como tarea fundamental de las universidades.

En este orden de ideas, el Repositorio de Buenas Prácticas. "Transformar y compartir para aprender", en la Facultad de Pedagogía, de la Universidad Veracruzana, en la región Poza Rica-Tuxpan, surge como una propuesta de intercambio de saberes y experiencias de estudiantes que han cursado Experiencias Educativas en las que han llevado a cabo proyectos de intervención en diferentes ámbitos de la comunidad, con la finalidad de socializar los aprendizajes construidos, como parte de una formación profesional, acorde al momento histórico y a las necesidades sociales.

Desde esta perspectiva, la creación de un repositorio de Buenas Prácticas permitirá generar vínculos entre estudiantes, maestros y comunidad; además de producir una idea de arraigo y de identidad institucional, al tener un espacio común donde gestionar la producción de saberes y experiencias que enriquecen las competencias del perfil de egreso del licenciado en Pedagogía.

Para López (2006), un repositorio es un sistema en red formado, por hardware, software, data y procedimientos que contiene objetos digitales, metadatos; además, de asegurar la identificación persistente mediante un identificador único, ofrece funciones de gestión, preservación y archivo de los objetos, proporciona un acceso fácil y controlado y con sistemas de seguridad de los objetos y metadatos, para que sea sostenible en el tiempo. Permiten la recuperación, reutilización y preservación de los resultados prácticas o investigaciones; aparte de favorecer la difusión y la visibilidad de la producción científica, lo cual garantiza de forma efectiva el avance de la ciencia; pero sobre todo de la calidad educativa, en el marco de la rendición de cuentas. No obstante, desde la perspectiva epistemológica de este trabajo, consideramos al repositorio como una oportunidad de diálogo, de intercambio de saberes, de construcción de aprendizajes significativos, como resultado de la divulgación de resultados de esas Buenas Prácticas, que manifiestan el sello de calidad y pertinencia social del saber y quehacer universitario.

Finalmente, es importante destacar la razón de ser de la Educación Superior, debe estar orientada plenamente a colaborar en la construcción de una sociedad mejor; cuyas problemáticas son resueltas a partir de propuestas creativas e innovadoras por parte de quienes son dueños de un saber universal. Por lo tanto, las decisiones y acciones que se implementan en la ejecución de sus funciones de docencia, investigación, extensión y gestión deben buscar diversas vías y soluciones a problemáticas urgentes, explicitadas, por su parte, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, determinados por la UNESCO en el 2000; razón por lo cual, en la Universidad se deben implementar acciones que procuren la rendición de cuentas a la sociedad, respecto a su quehacer; precisamente, una forma de lograr esta meta es hacer visible lo que en la cotidianidad de sus procesos formativos se realiza día con día.

## *Planteamiento del Problema*

Una de las fortalezas de la Universidad Veracruzana es la incorporación de la tecnología en diversos ámbitos; uno de ellos, el adminstrativo, el cual incorpora el Siiu (Sistema Integral de Información Universitaria), Sisper (Sistema de Personal), Kriptex (Firma electrónica de actas digitales), entre otros. En biblioteca contamos con la Usbi (Unidad de Sistemas Bibliotecarios Informáticos) la cual provee y difunde recursos de información en formato electrónico, obtenidos a través del Conricyt (Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica). Esta biblioteca virtual permite accesar a Libros

electrónicos, archivos notariales de Xalapa, Editorial UB, Fuentes de información en acceso abierto, Revistas electrónicas y Repositorio institucional; este último permite la consulta en línea de los recursos documentales producidos por la propia Universidad Veracruzana. Todos estos recursos se encuentran disponibles tanto para el profesorado como para los estudiantes matriulados en esta institución. Pese a ello, las herramientas antes mencionadas *no consideran la integración de las experiencias de aprendizaje exitosas*, obtenidas por los estudiantes en las Experiencias Educativas que han matriculado, por lo tanto, la Facultad de Pedagogía, de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan, pretende implementar un Repositorio de Buenas Prácticas el cual permitirá la promoción, participación y el compromiso social de todos los actores involucrados.

## *Método*

Mendoza y Galvis (1999), proponen una metodología de análisis, diseño y desarrollo de ambientes educativos computarizados basados en Internet que deben tenerse en cuenta para el diseño de espacios virtuales; por sus aportes desde una perspectiva tecnológica, esta metodología ha sido considerada como base para el diseño del Repositorio "Transformar, Compartir" y Aprender; a continuación, se presenta un resumen de las etapas de esta metodología:

### *Análisis*

Antes de diseñar y por consiguiente desarrollar un sistema de aprendizaje en línea, es indispensable llevar a cabo con mucho cuidado un análisis extensivo de las diferentes necesidades con el fin de crear un ambiente virtual de aprendizaje exitoso. Sin un buen análisis, no es posible estructurar un sistema de aprendizaje basado en tecnologías web, con fundamentos pedagógicos que lo apoyen, resultando en una aplicación que no cumple con el fin para el cual fue creado.

De esta manera, al final del análisis se obtendrá un documento con los requerimientos del sistema claramente establecidos teniendo en cuenta los objetivos pedagógicos, qué contenidos serán empleados y los medios que apoyarían dichos contenidos, las necesidades de los participantes y de los docentes involucrados y cuáles son las condiciones actuales de la infraestructura tecnológica y de su ambiente laboral o de estudio. También, es necesario determinar qué tipo de contenidos se distribuirán a través del espacio virtual

### *Diseño*

El diseño se elaborará con base en los resultados de la etapa de análisis, tomando decisiones relevantes de acuerdo con los requerimientos que se necesitan. En esta etapa se desea especificar lo siguiente: El diseño instruccional del sistema, la estructura de navegación y de presentación, el diseño de la interfaz.

Un buen diseño educativo debe incluir los elementos de instrucción que permitan motivar a los usuarios, especificar los significativo, el sentido de lo que se presenta. Se deben observar las limitaciones de velocidad de transmisión, las posibles configuraciones de pantalla y los colores del sitio. En general, el sistema debe ser legible, preciso, único y debe soportar a diferentes tipos de usuarios. Los colores deben ser adecuados, no molestar la vista y ser estéticos. Es importante observar las versiones de HTML (el lenguaje en el cual se hacen las páginas para así evitar problemas de compatibilidad), las gráficas deberán

ser relevantes, y el "layout" o la forma en que se organizan los elementos de la página debe ser consistente. En ese sentido, se muestran los indicadores básicos necesarios para el repositorio, ver tabla 1.

**Tabla 1. Estructura Repositorio "Buenas Prácticas**

| Sitio Web Repositorio | Plataforma institucional (Universidad Veracruzana) |
|---|---|
| Enlaces web | Incorporar el Repositorio en los servicios de biblioteca. |
| Diseño del repositorio | Personalizado. |
| Materiales educativos | Buenas Prácticas, proveniente de la implementación de proyectos vinculados a la comunidad. |
| Proveedores | Docentes y alumnos . |
| Accesibilidad | Abierto al material a largo plazo. |
| Formato de archivos aceptados | Textos.<br>Imágenes.<br>Video.<br>Audio. |
| Control de contenido | Equipo evaluador. |
| Apoyo técnico gratuito | Vía teléfono.<br>Correo electrónico. |

Fuente: Elaboración propia.

## *3. Desarrollo*

De acuerdo con el diseño que se ha realizado y observando los lineamientos planteados en la fase de análisis, se continúa con la fase de desarrollo en el cual se lleva a cabo la elaboración del producto final. El lenguaje HTML estará presente a lo largo de todo el ambiente virtual de aprendizaje. Es el bloque básico para construir páginas web. Para componentes expositivos, HTML es un elemento indispensable. Cuando se quiere lograr efectos más interactivos entonces hay que implementar pequeños segmentos de programas los cuales podrían estar codificados en Javascript, ActiveX o applets de Java. Multimedia en la web: Cuando se quieren lograr sesiones con efectos de animaciones en los componentes activos y expositivos, se pueden emplear herramientas como Shockwave y Flash, entre otros. Estas herramientas permiten incorporar sonido y gráficas vectoriales haciendo que la experiencia del usuario se enriquezca con las aplicaciones interactivas.

### ***Descripción de actividades***

#### *Análisis FODA*

Es una herramienta indispensable en la Planeación Estratégica que se utiliza para realizar un diagnóstico de una situación real, y sirve de base para el diseño e implementación de un plan. Por tal motivo, el equipo de trabajo encargado de implementar el proyecto del repositorio de Buenas Prácticas, realizará una reunión de trabajo, con los maestros titulares de las Experiencias Educativas, en las cuales se implementan proyectos en la comunidad;

con el propósito de que se les dé a conocer el proyecto, y se aporten ideas para enriquecerlo; además de establecer cuáles son las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades para la implementación del mismo, considerando los siguientes elementos:

*a). Análisis interno: (Fortalezas y Debilidades)*

Nos permitirá tener una visión realista sobre las plataformas que podemos utilizar, considerando ventajas y desventajas, para elegir la mejor, de acuerdo al objetivo principal del proyecto, y las características de los materiales que se utilizarán. Además de analizar las características de nuestro entorno interno.

*b). Análisis externo: (Amenazas y Oportunidades)*

Estos aspectos a evaluar son de suma importancia, pues su análisis permitirá definir desafíos en relación a la socialización de los productos que integrarán el repositorio; al mismo tiempo, abrirá la posibilidad de compartir esta experiencia con otras Facultades

Finalmente, después de realizar este análisis es necesario definir una estrategia que lleve a potenciar las fortalezas, superar las debilidades, controlar las amenazas y visualizar las oportunidades.

1) Informe de resultados. El informe de los resultados obtenidos se dará a conocer en Junta de Maestros, para darles a conocer los resultados del diagnóstico, además del anteproyecto del repositorio, con la finalidad de que conozcan de qué manera se realizará esta actividad académica, y se aporten ideas que lo enriquezcan, y que servirá de sustento para su diseño definitivo.
2) Establecer Criterios y Factores clave de Éxito para ambientes virtuales. En reunión de trabajo se establecerán las directrices del proyecto, considerando todas las aportaciones de las reuniones anteriores y, a su vez, los criterios y factores clave de éxito para la creación del Repositorio de Buenas Prácticas.
3) Realizar el diseño instruccional para el repositorio. En esta etapa, es importante establecer la metodología para la implantación del repositorio, en relación al orden lógico de todos los elementos que integrarán los materiales, contenidos y productos de cada Experiencia Educativa; para este fin se reunirá el equipo responsable.
4) Análisis de la infraestructura técnica y digital para la implantación del repositorio. Este es el momento crucial para determinar, de acuerdo a las características del diseño instruccional, cuáles son las plataformas que se pueden utilizar, que son gratuitas, y que satisfacen las expectativas, de acuerdo al objetivo del repositorio; y que se adaptan a las características de los materiales que se subirán, y al soporte técnico de la institución. Para este fin, es necesario que se reúnan los especialistas en materia tecnológica con las autoridades de la institución.
5) Diseño de la plataforma para el repositorio (creación de ambiente virtual). Una vez realizado el análisis de las plataformas se selecciona la más adecuada, y se hacen los ajustes necesarios a la misma.
6) Sensibilización y organización con los maestros que imparten las EE, en las cuales se implementan proyectos en vinculación con la comunidad. Se reúnen los maestros

involucrados, con el equipo responsable para darles a conocer todo lo concerniente al diseño y la plataforma del repositorio, con la finalidad de que organicen los productos que subirán, de acuerdo a las actividades realizadas en las EE.

7) Implantación del repositorio. Es la puesta en marcha del Proyecto, por lo cual, esta etapa está integrada por tareas, como: la revisión, selección y organización de materiales que se subirán; así como, la alimentación respectiva del repositorio.

8) Conversatorio. Es el evento para culminar el proyecto, con el intercambio de experiencias de aprendizaje más significativas, por parte de estudiantes y maestros que participaron en proyectos implementados en diferentes ámbitos de la comunidad; en esta actividad podrán participar los asistentes para enriquecer y destacar las Buenas Prácticas llevadas a cabo durante el semestre febrero-julio 2020.

9) Evaluación permanente. La evaluación se llevará a cabo en cada una de las fases del Proyecto: Diagnóstico, planeación, organización, e implementación, mediante distintos instrumentos, como; Análisis DAFO, encuestas y entrevistas, cuyos datos serán procesados e interpretados para elaborar un informe de resultados.

## Resultados Esperados

Recuperar, organizar y destacar, en un espacio virtual las Buenas Prácticas en la Facultad de Pedagogía, resultantes de la implementación de proyectos vinculados a la comunidad, en las Experiencias Educativas del Plan 2000 y 2016, de la Licenciatura en Pedagogía; considerando como fundamento el eje transversal de la Responsabilidad Social, establecido en el eje V del Plan General de Desarrollo 2030 y en el Plan de Trabajo Estratégico 2017-2021 de la Universidad Veracruzana; con la finalidad de darlas a conocer en la comunidad universitaria y en los sectores de la población en los cuales se llevan a cabo; resultado de ello es la creación del Repositorio de Buenas Prácticas "Transformar, compartir y aprender"; dando a conocer los productos, procesos y aprendizajes de las Buenas Prácticas, en un evento académico por año, para enriquecerlas con la participación de los actores involucrados

## Discusión

Una buena práctica docente está llena de emociones positivas. Entendemos por «buena práctica» un «modelo de una actividad realizada con resultados satisfactorios que responden a una visión compartida de querer avanzar y constituyen el reflejo/producto de la identidad de un determinado contexto donde se llevan a cabo» (De Pablos *et al.*, 2010, 184). La transferencia es una característica consustancial al concepto de «buena práctica», es decir, además de superación de dificultades su implantación ha de ser factible en otros contextos y situaciones. De algún modo, toda «buena práctica» conduce a un cambio en los procedimientos de actuación.

Epper y Bates (2004), atribuyen al concepto de «buenas prácticas» las siguientes características: (1) Contribuye a mejorar el desempeño de un proceso. (2) Responde a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada. Su diseño se realiza desde un enfoque innovador. (3) Aplica métodos de excelencia basados en la innovación. (4) Es

extrapolable a otros contextos. Según De Pablos (2010), el concepto puede tener diferentes usos. Puede ser entendido como una manera de modelizar y ejemplificar una actividad realizada con resultados satisfactorios. También, ofrece rasgos diferenciales que expresan la identidad de un contexto y sus singularidades. La buena práctica es un medio para gestionar el cambio en las organizaciones y, además, actúa como instrumento de control para los planificadores y gestores institucionales. Se refieren a prácticas exportables por su carácter de «excelencia» o superación de dificultades y permiten adoptar decisiones, siendo éstas, la base para el diseño de programas específicos.

Al respecto, Las Tic (tecnologías de la información y la comunicación) pueden ser una potente herramienta para que el profesorado pueda acometer la compleja tarea de atender a la diversidad del alumnado y generar buenas prácticas educativas, esta circunstancia nos anima a pensar en el uso pedagógicos de las Tic a través del *Repositorio Digital* para atender la diversidad de demandas educativas que se presentan.

## Conclusiones

El uso de la tecnología permite diseñar estrategias de innovación para consolidar redes de colaboración académica; una de éstas, es la creación de espacios digitales para publicar, compartir y gestionar las Buenas Prácticas que se realizan en la Universidad; considerando como prioridad la innovación educativa, mediante la implementación de nuevos servicios digitales que hagan posible la transversalidad de la responsabilidad social en las Instituciones de Educación Superior. Lo anterior, implica la apertura de espacios para compartir los productos de experiencias de aprendizaje a favor de la mejora de vida de la sociedad. En el caso particular de la Facultad de Pedagogía, de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan, se espera que con la creación del Repositorio de Buenas Prácticas "Transformar, compartir y aprender", se contribuya a lograr este propósito.

Para concluir, en la medida que se orienten las tareas de la Educación Superior hacia la resolución de problemas de un mundo globalizado, haciendo visible estas obras en la sociedad; con la ayuda de medios tecnológicos, políticas de acceso abierto al conocimiento y espacios de interacción académica-social, se puede consolidar una visión ética común para desarrollar valores tan indispensables, como la paz, la justicia y la equidad en todos los niveles sociales, desde las funciones sustantivas de la Universidad.

## Bibliografía

Alférez Vilarreal, A. (2014). *Responsabilidad Social Universitaria en la formación curricular y la participación Social. El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya.* Dipósit legal: B24465-2014. Recuperado de https:/ idus.us.es-xmluv-bitstream-handle-Tesis definitiva: la Responsabilidad Social Universitaria-IDUS.

Boni Aristizábal, A. y Pérez Forguet, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la Universidad: Propuestas* pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo de las enseñanzas científico-técnicas. Intermon. España: Oxfam Editorial

Cortina Espiral, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía.* España: Alianza Editora.

De Pablos (2010). *Políticas educativas y la integración de las* Tic *a través de buenas prácticas docentes.* En J. De Pablos, M. Area, J. Valverde y J. M. Correa. Políticas educativas y buenas prácticas con Tic. Barcelona: Graó, 21-41.

Epper, R. y Bates, A.W. (2004): *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes.* Editorial UOC. Colección Educación y Sociedad Red: Barcelona.

López Medina, A. (2006). *"Open acces": 15 preocupaciones comunes.* Recuperado de: http://www.madrimasd.org/blogs/openaccess/2006/08/22/38003. Consultado el 25 de septiembre de 2019, a las 16:00 horas.

Mendoza Barros, P. y Galvis Panqueva, A. (1999). *Ambientes virtuales de aprendizaje: una metodología para su creación.* "Informática Educativa". 12(2), 295-317

# Percepción de tutores y tutorados del proceso de tutorías en Educación Especial

*Mireya Alejandra Sánchez Morales*[1]
*Beatriz del Carmen Pérez Salgado*[2]
*Ermila Luna Vara*[3]
*Erika Egleontina Barrios González*[4]

## Introducción

La inserción de los docentes a la vida laboral en una escuela es un periodo de tensiones, la más importante se da entre lo aprendido en la formación inicial y lo que la realidad demanda, es decir cuánto de lo *aprendido* le es de utilidad en un escenario real. Es un tiempo en el que el docente novel llega con entusiasmo, con ideas, estrategias novedosas, y enfrenta retos tales como: cuidar la disciplina de un grupo, buscar formas para poner en marcha sus propuestas, saber cómo establecer relaciones adecuadas con padres de familia, con sus compañeros docentes y con sus autoridades.

El desempeño de un docente novel no depende sólo de su iniciativa y esfuerzo, es necesario considerar la cultura imperante en la escuela y la cultura de los profesores (Hopkins, Ainscow y West, 1994; y Hargreaves, 1994 citados en Marchesi y Martin, 1998). Son estas culturas las que marcarán la impronta en el nuevo docente. De acuerdo a Hargreaves (1994) podrá encontrar escuelas donde impere el individualismo, la balcanización, la corregibilidad artificial o la cultura de la colaboración.

El tiempo de inserción es crucial en la definición del docente, para afrontar los retos puede solicitar apoyo de algún compañero, o en su defecto y por cuestiones de confrontación

[1] Maestría en Educación. Intervención Docente. Universidad La Salle. Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos. México. CE: mireya.sanchez@iebem.edu.mx

[2] Maestría en Docencia. Universidad Latina. Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos. México. CE: beatriz.perez@iebem.edu.mx

[3] Maestría en Educación Especial. Universidad intercontinental. Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos. México. CE: elunavara@hotmail.com

[4] Maestría en Psicología. Universidad Autónoma del Estado de México. Semillero de Investigadores. México. CE: info@semilleroinvestigadores.org

de grupos algún docente se ofrece a apoyarle, ganando así un adepto más al grupo (balcanización). Por ello, con independencia de la calidad del programa de formación inicial cursado, hay algunos aspectos que sólo se aprenden en la práctica, por lo que el primer año de un docente frente a grupo puede verse como un proceso de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición (Marcelo, 2006).

A pesar de existir un punto de acuerdo entre diversos autores acerca de la importancia del periodo de inserción a la docencia, llama la atención la ausencia de políticas educativas que consideren esta situación como una prioridad; a partir del año 2013, en México se determinó que todo docente que ingresa al Sistema Educativo Nacional cuente con un tutor durante los primeros dos ciclos escolares. Todo haría pensar que, por el hecho de estar dictaminado el proceso de tutorías, éste se realizaría a manera de causa y efecto, pero es necesario recordar que en educación los procesos son complejos y muy lentos (INEE, 2017).

## Experiencias en América Latina

En América Latina a partir del año 2000 se comenzó a trabajar con más energía en la elaboración de programas de acompañamiento a los docentes que ingresan al servicio público. Existen experiencias que se han traducido en publicaciones de artículos, e incluso manuales. En estos documentos se explican los objetivos, la metodología y los resultados que estos procesos de acompañamiento que han tenido lugar en países como Honduras, Chile, Uruguay y Ecuador. El común denominador en estos trabajos es el propósito de realizar un acompañamiento a los docentes noveles como una estrategia para la mejora educativa, la cual constituye una de las principales recomendaciones que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realiza a los países miembros (OCDE, 2010, p.5)

### *La inserción a la docencia en México*

Hasta el año 2013 los docentes se integraban a su actividad pedagógica de manera inmediata y prácticamente de manera *improvisada*, en ocasiones algún compañero de escuela se podía acercar para orientarle en su *trabajo*, pero se trataba siempre de un acompañamiento informal y nada sistemático, motivo por el cual el docente novel llegaba a desempeñar su práctica pedagógica con el único antecedente y apoyo de lo que fue su formación inicial. Esta práctica trajo como consecuencia que estos docentes de reciente ingreso transitaran por este proceso de inserción sin más referencia que la experiencia que gradualmente iban construyendo.

En un intento por mejorar esta situación, y derivado de la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (Diario Oficial de la Federación, 2013) la cual propone un cambio radical en la inserción de los docentes; se pretende que con la aprobación de la evaluación de ingreso, los docentes tengan derecho a adquirir una plaza que les será asignada en estricto orden de prelación, y en cuanto el docente recibe un nombramiento, debe recibir a la par la asignación de un tutor; quien es un docente con mayor experiencia, reconocimiento en su labor y con disposición para compartir sus experiencias.

En México a diferencia de otros países, el acompañamiento a los Docentes de Nuevo Ingreso se hace bajo la forma de tutorías, concepto hasta ahora utilizado en educación

Media Superior y Superior referida a la guía y acompañamiento a los alumnos, ya sea para evitar la deserción o para guiar su formación profesional; lo antes expuesto es la causa que existan muy pocas publicaciones sobre la tutoría en la inserción de docentes al Sistema Educativo Nacional en México.

La tutoría es una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal Docente y Técnico Docente de Nuevo Ingreso en el servicio público educativo. Mediante la tutoría se garantiza el derecho del personal de nuevo ingreso de contar con el apoyo de profesionales experimentados que lo acompañarán académicamente a lo largo de dos años, contados a partir de su inserción en el Sistema Educativo Nacional (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2018).

## *Marco general de la tutoría en la educación básica*

La tutoría a Docentes de Nuevo Ingreso, tal como fue propuesta por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente en el año 2013 deberá abordarse desde tres esferas: personal, pedagógica y social comunitaria; asimismo, en el marco general para la tutoría se menciona que se oferta en tres modalidades: presencial, en línea y rural. Para cada una de las modalidades se estableció una metodología tomando en cuenta las características de los entornos en los cuales se lleva a cabo.

Los tutores son Docentes o Técnicos Docentes en servicio con disposición para compartir sus conocimientos y experiencias, que favorezcan la formación de los Docentes o Técnicos Docentes de nuevo ingreso. En los casos en que no es posible que un Docente o Técnico Docente desempeñe la función de tutoría, se designa a un Asesor Técnico Pedagógico, al Subdirector Académico de la escuela, al Supervisor de zona, e incluso al Director de la escuela para realizar funciones de tutoría.

> El maestro de nuevo ingreso debe contar con un tutor con experiencia docente que le ayude a fortalecer sus prácticas de enseñanza y que, independientemente de su función (Docente, Asesor Técnico Pedagógico, Director o Supervisor) para desarrollar su labor como tutor deberá atender al Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica (SEP, 2015, p.12).

En el Marco General para la Organización de la Tutoría (SEP, 2015) se utiliza el término tutorado para referirse al Docente o Técnico Docente de Nuevo Ingreso. La tutoría se realiza en horario alterno a su horario laboral, y el esquema de acompañamiento requiere destinar al menos tres horas a la semana por tutorado.

> A lo largo del ciclo escolar, el tutor y el tutorado se reúnen en diferentes momentos además de las sesiones semanales. Se realizan tres observaciones de clase al docente tutorado, y posterior a cada una de ellas se lleva a cabo una sesión de retroalimentación, al inicio y final del ciclo escolar y cuando el docente tutorado tenga alguna situación extraordinaria que no haya sido planteada previamente, y que requiera de atención (SEP, 2015, p.14).

Se inicia el ciclo de tutoría con una reunión entre tutor y tutorado(s), con la finalidad de conocer cuáles son las características del grupo que atiende el tutor, las principales necesidades de acompañamiento, así como el perfil profesional y experiencia laboral del docente tutorado. A partir de este intercambio se diseña el plan de trabajo de tutoría, el

cual se realiza de manera conjunta; el tutor propone temas a revisar y el tutorado sugiere modificaciones en caso necesario, de acuerdo con las prioridades a atender.

El sistema de seguimiento es semanal, generalmente se hace uso de instrumentos de evaluación tales como bitácora, lista de cotejo, rúbrica, entre otras. Estos instrumentos ayudan al docente tutorado a valorar sus fortalezas, así como detectar y focalizar sus áreas de oportunidad. Durante el ciclo de la tutoría se conforma un portafolio de evidencias que permanece en poder del tutor hasta el final del ciclo escolar.

Además, el proceso de la tutoría es seguido por parte de la autoridad educativa federal a través de un sistema de información docente en plataforma informática, en esta se introducen datos y se cargan evidencias del trabajo realizado por el tutor durante cada mes, asimismo el docente tutorado reporta, por la misma vía, información acerca del proceso de tutoría, la frecuencia de las sesiones, etc. Todo lo anterior con la finalidad de determinar si el proceso de tutoría es efectivo, y si el tutor cumple con los requerimientos solicitados para dicho proceso.

### *La tutoría en Educación Especial*

Siguiendo lo indicado en el Marco General de Tutoría para la Educación Básica, el Departamento de Educación Especial, dependiente del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), desde el ciclo escolar 2014-2015 ha optado por desarrollar el programa de tutoría a los Docentes de Nuevo Ingreso en la modalidad presencial, considerando dos factores: a) que el estado de Morelos es pequeño y permite la movilidad y b) la importancia que tiene la interacción entre los docentes permite la retroalimentación puntual y por tanto el enriquecimiento entre los tutorados.

El espacio para realizar la tutoría idealmente sería la escuela en la que labora el tutorado o donde ambos compartan el mismo espacio laboral; sin embargo, esto resulta poco viable en planteles que tienen doble turno, por lo que en la mayoría de los casos se realiza en otro plantel cercano, e incluso en espacios públicos como bibliotecas, centros de maestros, entre otros; considerando las condiciones de tiempo y traslado para reunirse. El tutor atiende de uno a tres tutorados, y para su asignación se utiliza como un criterio fundamental, que ambos, tutor y tutorado posean el mismo perfil profesional y/o desempeñen la misma función en sus respectivos centros de trabajo.

Existen algunos elementos que se incorporaron en el desarrollo del programa de tutoría, y que se consideran necesarios para favorecer el logro de los objetivos, así como mejorar las condiciones y los resultados obtenidos. Los elementos incorporados son:

- Un coordinador de tutoría del Departamento de Educación Especial, quien se encargó de dar la información y resolver las dudas de los tutores, garantizar que todos los docentes de nuevo ingreso contasen desde el primer momento con un tutor, así como monitorear que los procesos se lleven a cabo de manera correcta y completa.

- Reuniones bimestrales de seguimiento a los procesos de tutoría, en donde los tutores expresaron sus dudas e intercambiaron experiencias y estrategias.

- Dos reuniones anuales con ambas figuras (tutores y tutorados), la reunión inicial para dar a conocer las líneas generales de la tutoría y hacer la asignación de manera personal,

verificando las condiciones y haciendo los ajustes necesarios. La segunda reunión, al final del ciclo escolar para evaluar el proceso a través de un cuestionario que se aplicó a ambas figuras.

- Entrega de reconocimientos a los tutores al final de cada ciclo escolar, lo cual constituye un incentivo para la mayoría de ellos.

El objetivo de la presente investigación es describir la percepción de tutores y tutorados acerca del proceso de tutorías en Educación Especial en el Estado de Morelos.

## Desarrollo

### *Diseño*

El diseño de investigación fue transversal de alcance descriptivo, con la finalidad de recuperar las percepciones de los tutores y los tutorados de Educación Especial acerca del proceso de tutoría.

### *Escenario*

La tutoría se desarrolla en espacios públicos (escuelas, supervisiones, bibliotecas, centros de maestros, etc.) de preferencia cercanos a sus centros de trabajo; el tutor y tutorado son los responsables de coordinarse en espacios y tiempos. Sin embargo, la aplicación de los cuestionarios se desarrolló en las instalaciones del Centro de Atención Múltiple No. 13 (sede principal) al término de la reunión de fin de ciclo escolar 2018-2019.

### *Población*

*a)* Tutores, participaron un total de 14 docentes (9 mujeres y 3 hombres) con función adicional de tutoría, de estos 7 tienen función docente, 4 con funciones de Asesoría Técnico-Pedagógica y función Directiva. Su nivel de estudios fue: 7 con maestría y 5 con licenciatura. Los criterios de selección para ser tutor son haber participado en la convocatoria de tutoría y cumplir con los requisitos que ésta estipula o tener función de Asesor Técnico Pedagógico, Directiva o de Supervisión quienes participan de manera directa. Contar con un nombramiento definitivo que avale al menos tres años en la función docente, tener título de licenciatura, no haber incurrido en una falta grave en el desempeño de su labor docente, tener habilidades en el manejo de las tecnologías de la información, presentar documentos probatorios de capacitación en los últimos cinco años. Los criterios de exclusión son no contar con título de licenciatura, tener antecedentes de mala conducta en el ejercicio de la práctica docente o tener un cargo sindical.

b) Tutorados, participaron 46 Docentes de Nuevo Ingreso (33 mujeres y 13 hombres). El nivel de estudios fue: 2 con maestría y 44 con licenciatura. Los criterios de inclusión de los tutorados son tener uno o dos años de servicio con nombramiento definitivo. Los criterios de exclusión son tener nombramiento de plaza temporal.

### *Técnica o instrumento*

Para conocer la percepción de tutores y tutorados se aplicó un cuestionario elaborado para la presente investigación, con preguntas abiertas.

a) Cuestionario para tutores, cuenta con 14 ítems divididos en 3 dimensiones: personal, pedagógica y administrativa. Los docentes contaron con una hora para contestar el cuestionario siendo este tiempo suficiente para el llenado.

b) Cuestionario para tutorados, dirigido a los Docentes de Nuevo Ingreso, cuenta con 15 ítems divididos en 3 dimensiones: personal, pedagógica y administrativa. Contaron con una hora para contestar el cuestionario siendo este tiempo suficiente para el llenado.

### *Procedimiento*

En la reunión final de ciclo escolar se invitó a tutores y tutorados a participar en la investigación, para conocer su experiencia en el programa de tutorías. Se aplicaron y capturaron todas las respuestas sin agregar comentarios o juicios de valor. Enseguida se realizó el análisis de las respuestas a partir de las tres dimensiones establecidas para formar categorías en cada una de ellas. Posteriormente se identificaron las fortalezas en cada una de las dimensiones y se obtuvieron las áreas susceptibles de mejora. El análisis de los datos fue de tipo mixto, lo que permitió tener un enfoque cuantitativo y cualitativo de los datos.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los cuestionarios organizados por tutores y tutorados.

a) *Tutores,* el cuestionario aplicado a tutores constaba de tres dimensiones: personal, pedagógica y administrativa

   1. *Dimensión personal:* permite conocer la motivación, satisfactores y dificultades en el proceso, así como las fortalezas de cada tutor.

Como se aprecia en la tabla 1 el 71.40% de los tutorados mencionó que su motivación para ser tutor se centra en compartir experiencias entre iguales, el 14.30% lo hizo por invitación directa de la jefatura de departamento y el 14.30% fue por la función que desempeñan (supervisor, asesor técnico pedagógico y director). Respecto a la experiencia en la función de tutoría 100% de los participantes refirió tener satisfactores personales como el agradecimiento del docente y el reconocimiento por la autoridad. En cuanto a las fortalezas de los tutores se encontró que 78.40% considera la experiencia docente, con un 14.30% la preparación profesional y con 7.30% la empatía, y finalmente las debilidades de los tutores se presentan con 50% reflejadas en el desconocimiento de algunas áreas de trabajo, el 28.50% la falta de organización de los tiempos durante la tutoría y con 21.50% la inconsistencia y sistematización de las actividades.

**Tabla 1. Dimensión personal tutores**

| Rubro | Categorías | Porcentaje | Cita |
|---|---|---|---|
| Motivación para ser tutor | Compartir experiencias | 71.40% | "Me parece que el hecho de poder compartir experiencias con compañeros, entre iguales, acompañar y orientar en función de lo que yo conozco y de mi formación profesional, incluso de aquello que desconozco y tuve que estudiar-informar" (tutor 5) |
| | Por invitación | 14.30% | "Primero fue por invitación, después fue por convicción y porque en realidad me di cuenta que me gustó realizar el trabajo de tutoría porque también de los tutorados se generan buenos aprendizajes" (tutor 2) |
| | Derivado de la función | 14.30% | "Participé como tutora. Derivado de la función directiva" (tutor 1) |
| Fortalezas de los tutores | Experiencia docente | 78.40% | "Responsabilidad. Gusto y disposición para aprender y compartir experiencias y saberes. Escucha" (tutor 14) |
| | Preparación profesional | 14.30% | "Preparación profesional, el conocer lo que se realiza en cuestión de trabajo de los servicios, establecimiento de vínculos de trabajo con los compañeros, realizar un trabajo sistemático" (tutor 4) |
| | Empatía | 7.30% | "Empatía, respeto, la "necesidad" de apoyar a la resolución y búsqueda de información para un mejor desempeño" (tutor 8) |

Fuente: Elaboración propia.

2. *Dimensión pedagógica:* aporta información referente al impacto, fortalecimiento y efectividad de la tutoría en la práctica docente.

En la tabla 2 se pueden observar los resultados de la dimensión pedagógica. Referente al impacto de la tutoría en la práctica docente, 42.80% de los participantes consideran que el impacto está en la planeación y evaluación, 35.70% considera que el impacto está en la intervención pedagógica, mientras que 21.50% en lo profesional y personal.

La efectividad de las tutorías destaca con 100 % de las respuestas muestra que sí son efectivas ya que estas favorecen el proceso de inserción docente en las esferas personal, pedagógica y social. Con relación al fortalecimiento de la práctica docente a través de la tutoría 85.70% mencionó que ésta se da en las estrategias para la práctica docente y 14.30% menciona que es en el análisis de la práctica docente. Finalmente, en el acompañamiento a tutores por parte del nivel educativo 85.70% de ellos manifestó que existió una comunicación constante y se destaca la participación del coordinador de tutoría

del nivel educativo, así como las reuniones bimestrales de seguimiento, solamente el 14.30% refiere que se sintió poco acompañado durante el proceso.

**Tabla 2. Dimensión pedagógica tutores**

| Rubro | Categorías | Porcentaje | Cita |
|---|---|---|---|
| Impacto de la tutoría en la práctica docente | Planeación y evaluación | 42.80% | "En habilidades para la evaluación, redacción de informes psicopedagógicos, pero sobre todo en habilidades para la planeación didáctica, además también creo que avanzaron bastante a lo que respecta a realizar evaluación desde el enfoque formativo" (tutor 12) |
| | Intervención pedagógica | 35.70% | "En el proceso que se lleva a cabo para realizar la detección de los alumnos con NEE. La práctica docente en la puesta en marcha de las estrategias, pero sobre todo la calidez para la atención al alumno o alumna. Las relaciones que tiene la tutorada con los maestros de la escuela regular" (tutor 9) |
| | Profesional y personal | 21.50% | "Considero que se ha impactado profesional al conocer cómo debe realizarse el trabajo tomando en cuenta lineamientos establecidos y necesidades de la población; en el área personal ya que se han sentido acogidos y eso ha ayudado a tener direccionalidad (tutor 4) |
| Fortalecimiento de la práctica docente a través de la tutoría | Estrategias en la práctica docente | 85.70% | "Si, en el aspecto profesional ya que mi práctica educativa ha cambiado a raíz de compartir con otros mi experiencia" (tutor 4) |
| | Análisis de la práctica docente | 14.30% | "Si. Realmente a analizar lo que venía realizando en mi practica y considerar que es lo que más me servía para trasmitirlo o de plano eliminar prácticas que quizá no percibía me obstaculizaban, pero que solo te das cuenta cuando lo quieres transmitir o lo compartes con alguien más y/o tienes una visión diferente en el abordaje de eso que considerabas necesario y que tal vez no lo era" (tutor 6) |

Fuente: Elaboración propia.

## Dimensión administrativa: permite identificar los aciertos y dificultades en el proceso de inscripción a la tutoría y asignación de tutorados

La tabla 3 se centra en el rubro de dificultades administrativas presentadas en el proceso de Tutoría de la cual se observa que 85.70% fueron el tiempo, espacio y plataforma de evidencias, con 7.15% la formación profesional diferente a la del tutorado y con 7.15% el desinterés por parte de los docentes de nuevo ingreso, también se encontró, que referente al proceso de inscripción y asignación de tutorados, 71.40% no presentaron ninguna dificultad y 28.60% sí presentó dificultades referentes a la asignación de tutorados en la plataforma.

**Tabla 3. Dimensión administrativa tutores**

| Rubro | Categorías | Porcentaje | Cita |
|---|---|---|---|
| Dificultades en el proceso de tutoría | Tiempo, espacio y plataforma | 85.70% | "En la gestión del espacio de trabajo para llevar a cabo las tutorías. Acceso y tiempos de apertura de la plataforma para subir evidencias" (tutor 6) |
| | Formación profesional | 7.15% | "El no tener la misma formación que ellos y el trabajo tan diferente que se puede ejercer entre una zona escolar y otra, donde no puedes contradecir indicaciones de su jefe inmediato aun sabiendo que éstas no eran las correctas" (tutor 8) |
| | Desinterés | 7.15% | "La incertidumbre sobre la evaluación, si se haría o no, por momentos o periodos cierto desinterés en la tutoría y también el incumplimiento a algunos acuerdos o avances a los que se comprometieron" (tutor 5) |

Fuente: Elaboración propia.

b) *Tutorados*, el cuestionario aplicado a tutorados constaba de tres dimensiones: personal, pedagógica y administrativa, a continuación, se presentan los resultados por dimensión.

*1. Dimensión personal:* permite conocer las fortalezas y debilidades de los tutorados.

La tabla 4 da muestra de las fortalezas del tutorado en las cuales destaca con 73.90% la disposición de los docentes de nuevo ingreso a aprender y con 26.10% el compromiso y responsabilidad. En cuanto a las debilidades que identifican esta con 34.80% la falta de estrategias para la práctica docente, 17.50% la distancia y tiempo de tutoría ya que por ser en horario contrario al turno les causa dificultad, 13.00% menciona que el miedo al cambio y a enfrentar situaciones nuevas, 10.80% la falta de organización en sus actividades, el 8.60% el cansancio para asistir a tutoría después de su jornada laboral, 6.50% menciona la falta de experiencia, 4.40% el miedo a ser juzgados por no hacer las cosas bien y finalmente 4.40% no contestó.

**Tabla 4. Dimensión personal tutorados**

| Rubro | Categorías | Porcentaje | Cita |
|---|---|---|---|
| Fortalezas tutorado | Disposición a aprender | 73.90% | "Me gusta aprender, tengo apertura ante las sugerencias y orientaciones. Me considero responsable y comprometida". (tutorado 10) |
| | Compromiso y responsabilidad | 26.10º% | "Soy responsable, trato de cumplir, me emociona aprender y mejorar". (tutorado 44) |

Fuente: Elaboración propia.

2. *Dimensión pedagógica:* aporta información referente al impacto, fortalecimiento y efectividad de la Tutoría en la práctica docente

La tabla 5 da muestra de la dimensión pedagógica en la que los hallazgos son: el 97.80% de los tutorados considera que el impacto de la tutoría se da en el fortalecimiento profesional y el 2.20% no respondió. Respecto al fortalecimiento de la práctica docente a través de la Tutoría se encontró que el 100% de los tutorados mencionó que ésta sí permite fortalecer la práctica pedagógica debido a que se proporcionan estrategias y el tutor los guía para resolver situaciones cotidianas a las que se enfrentan los docentes de nuevo ingreso.

**Tabla 5. Dimensión pedagógica tutorados**

| Rubro | Categorías | Porcentaje | Cita |
|---|---|---|---|
| Impacto de la tutoría en la práctica docente | Fortalecimiento profesional | 97.80% | "Si, porque nos ayuda a aclarar dudas, nos invita a la investigación y adquisición de nuevos conocimientos, así como también seguir creciendo de manera profesional" (tutorado 21) |
| | Sin respuesta | 2.20% | N/A |
| Fortalecimiento de la práctica docente a través de la tutoría | Sí | 100% | "Si, cuando se inicia como docente el trabajo cambia mucho, la perspectiva de cómo ves la docencia como practicante a como realmente te desarrollas y te enfrentas a las situaciones y en tutoría los maestros con experiencia nos guían durante la práctica y nos enseñan muchas estrategias" (tutorado 15) |

Fuente: Elaboración propia.

3. *Dimensión administrativa tutorados:* permite identificar las dificultades a las que se han enfrentado en el proceso de tutoría.

La tabla 6 nos permite observar que las principales dificultades a las que se enfrentaron los tutorados en estos dos ciclos escolares de acompañamiento: 47.80% el tiempo y distancia para recibir la tutoría, 41.30% no han presentado ninguna dificultad, 6.50% refiere que han sido problemas de salud, 2.20% menciona sentirse poco acompañado en el proceso por parte del tutor y finalmente 2.20% refiere que los espacios han sido una dificultad ya que cada tutor debe buscar el espacio para llevar a cabo la tutoría.

**Tabla 6. Dimensión administrativa tutorados**

| Rubro | Categorías | Porcentaje | Cita |
|---|---|---|---|
| Dificultades en el proceso de tutoría | Tiempo y distancias para la tutoría | 47.80% | "Considero que una de las dificultades fue el tema de la distancia y traslado, pero no fue un impedimento para asistir" (tutorado 16) |
| | No se ha presentado ninguna dificultad. | 41.30% | "No, al contrario, el proceso de tutoría fue el mejor acompañamiento a mi práctica docente" (tutorado 1) |
| | Problemas de Salud | 6.50% | "En algunas ocasiones por cuestiones de salud se vieron entorpecidas algunas sesiones" (tutorado 33) |
| | Poco acompañamiento | 2.20% | "Si, las sesiones de tutoría que recibí durante el segundo ciclo fueron pocas y me sentí un poco sola en sentido de acompañamiento" (tutorado 44) |
| | Espacios | 2.20% | "Los espacios para la tutoría" (tutorado 24) |

Fuente: Elaboración propia.

En general, la percepción de tutores y tutorados acerca del proceso de tutoría en Educación Especial en el Estado de Morelos son los siguientes:

Los tutores identifican la función de tutoría como una oportunidad para revisar su práctica docente, actualizarse y compartir su experiencia con otros; valoran positivamente el contar con capacitación y acompañamiento en el desempeño de la función tutora, por parte de la autoridad estatal de Educación Especial.

Como áreas de oportunidad aparece la necesidad de contar con tiempos y espacios propicios para el desempeño de las actividades de tutoría, en muchas ocasiones no se cuenta con espacios físicos apropiados para llevarla a cabo, asimismo es necesario considerar el tiempo de traslado para llegar al lugar donde se reúnen para la tutoría.

Los tutorados reportan que en algunos casos existió dificultad para el acceso a la plataforma digital en donde registran sus actividades y avances, por este motivo consideran que deberían existir mejores soportes tecnológicos.

Los tutorados consideran que las sesiones de tutoría constituyeron una oportunidad para consultar dudas acerca de la práctica docente, y con ello fortalecerla. Lo anterior les

permitió enfrentar su periodo de inserción a la docencia con menor incertidumbre. Así mismo consideran que adquieren mayor manejo en la planeación, intervención y evaluación educativa con los estudiantes.

Como áreas para la mejora coinciden con la percepción de los tutores acerca de los tiempos de traslado al lugar de reunión, así como los espacios en donde se llevan a cabo las sesiones.

## Discusión

Teniendo como referente los resultados que este estudio, es posible identificar tres aspectos de relevancia.

1) Tutores y tutorados perciben la tutoría como una *estrategia para mejorar la práctica docente.*

Esta percepción coincide con lo expresado por Vezub (2011) en cuanto a que el acompañamiento pedagógico a través de pares más experimentados constituye una estrategia y modalidad particular para promover el desarrollo profesional docente. De igual manera, una serie de investigaciones (Contreras, 1987; Bullough, 2000; Marcelo, 2009 citados en Vezub, 2011) han puesto en evidencia que los primeros años como docente constituyen una etapa y experiencia singular, atravesada por problemas y rasgos comunes, referidos principalmente a la dimensión *didáctica e interactiva de la enseñanza*

Lo anterior concuerda con los resultados de nuestro estudio en el sentido de que los tutores y tutorados consideran que el impacto principal de la tutoría se da precisamente en lo relacionado con *la práctica docente,* misma que se ve reflejada en la intervención con los estudiantes que reciben atención en Educación Especial; en estos dos años se pudo observar que los docentes cuentan con mayores recursos para realizar las distintas planeaciones, sus intervenciones son más afectivas y las evaluaciones son consistentes y congruentes.

Encontrar que tutores y tutorados perciben que la tutoría impacta en la práctica docente pareciera un resultado obvio, pero cuando nos encontramos en un sistema donde muchas de las propuestas de crecimiento y mejora docente o mejora de los aprendizajes pasan a convertirse en tareas burocráticas, este resultado muestra que la estrategia de la tutoría en la inducción de los docentes principiantes puede cambiar de manera significativa el desempeño docente y por consiguiente la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

2) El proceso de tutoría es *valorado de manera positiva* por ambos grupos.

Los tutores expresan satisfacción al saber que la autoridad educativa de Educación Especial considera este acompañamiento como una actividad de gran importancia y debido a ello otorga un reconocimiento por el desempeño de la labor. Por su parte los tutorados expresan su satisfacción al contar con acompañamiento sistemático y de calidad durante su periodo de inserción docente.

Vélaz de Medrano (2009) refiere que los *programas de mentoria* (refiriéndose al proceso de acompañamiento que en México se ha llamado Tutoría) *al profesorado principiante* de diversos autores coinciden en sus objetivos:

- Proporcionar a los docentes orientación y apoyo en las primeras inserciones laborales en las escuelas, facilitando con ello su incorporación a la profesión,

- Superar las exigencias y demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto y,

- Facilitar el desarrollo personal y social de los docentes, su autoestima y las relaciones interpersonales.

Al respecto es posible afirmar que los resultados de este estudio muestran que tanto tutores como tutorados se benefician de este último punto debido a que el saberse valorados en la función que desempeñan favorece su actitud y disposición para continuar realizando la labor.

En los últimos cinco ciclos escolares se ha podido observar como el hecho de que el docente principiante pueda contar cada semana con un espacio donde puede exponer y compartir sus inquietudes e interrogantes a un docente con mayor experiencia y con la disposición para escucharle y compartir saberes, establece un vínculo que beneficia y fortalece a ambos, vínculo que en muchas ocasiones continua a pesar de haber terminado el periodo de inserción.

La literatura sobre este tema, no arroja información específica acerca de los sistemas de estímulos y reconocimientos que los tutores reciben por el desempeño de la función. En algunos casos se menciona: financiamiento, estímulo económico o contraprestación monetaria; en cuanto al reconocimiento de los méritos, expresado en un diploma o constancia del desempeño de la función, no se encontró registró alguno. En el modelo de tutoría planteado por la Secretaría de Educación Pública tampoco se menciona. Sin embargo, a diferencia del Marco General para la Tutoría (SEP, 2016), en la experiencia que se recoge en este estudio, el *reconocimiento* considerado como satisfactor obtenido en el proceso, aparece en el 100% de las respuestas.

3) Los tiempos y espacios: ambos grupos coinciden en que los tiempos y espacios para llevar a cabo la actividad pueden ser un problema, sobre todo cuando ambos (tutor y tutorado) deben trasladarse distancias largas para encontrarse.

En México, la política educativa todavía no cuenta con una línea clara acerca de la infraestructura y recursos que se deben destinar para el desempeño de la función tutora, consecuentemente los docentes pueden reunirse en una gran variedad de lugares obstaculizando en algunos casos el desarrollo de un trabajo armónico de los docentes, enmarcado en lugares oficiales dignos. En ese sentido, es necesario que la Secretaría de Educación Pública (SEP) genere condiciones favorables para la sistematización de este programa de Tutoría.

Tutores y tutorados perciben y manifiestan el factor *tiempo,* no el tiempo dedicado a la tutoría, sino el tiempo empleado en trasladarse de casa al punto de reunión y posteriormente al trabajo, o del trabajo al punto de reunión y posteriormente a casa, cabe mencionar que en la literatura revisada no aparece información al respecto y debe tenerse en consideración porque es un factor más de presión para el docente novel.

Vaillant (2016) refiere que, en la práctica es común que la inserción de los nuevos docentes se realice muchas veces en los contextos educativos y grados más difíciles, con

escasa estabilidad en el puesto de trabajo y alta rotación (Ortega, 2012 citado en Vaillant, 2016), además, hace mención de que los profesores principiantes participan en las mismas actividades y tienen obligaciones en el aula similares a los demás docentes. Esto se debe a que aún son pocos los países que tienen políticas focalizadas en los docentes principiantes.

## Conclusiones

El conocimiento de las percepciones que los tutores y tutorados tienen sobre las actividades que ambos realizan durante dos ciclos escolares, mismos que son señalados por la Ley General del Servicio Profesional Docente (Diario Oficial de la Federación, 2013), se pudieron observar al analizar las categorías de cada una de las dimensiones propuestas; así encontramos que los tutores valoran esta actividad pues recuperan sus propias experiencias, investigan nuevamente sobre las temáticas centrales que orientan la práctica pedagógica, viven la tutoría como una oportunidad para renovar su práctica, y se sienten satisfechos al saber reconocida su labor por las autoridades educativas.

Por su parte, los tutorados saben que enfrentan gran cantidad de desafíos y valoran significativamente contar con un compañero poseedor de mayor experiencia, quien le aclara dudas, le brinda estrategias de trabajo, observa sus actividades y lo más importante: le acompaña a lo largo de este proceso de inserción laboral.

Es necesario hacer notar que la tutoría en Educación Especial cuenta con un mayor nivel de complejidad por el tipo de población que se atiende (estudiantes con diferentes discapacidades, síndromes y trastornos, así como aptitudes sobresalientes); el docente novel debe contar con una sólida postura teórica que le permita la explicación y el análisis de cada una de las partes que compone esta compleja profesión (ser docente en educación especial); lo antes expuesto explica por qué se requiere que los tutores de estos docentes tengan un gran nivel de sensibilidad, compromiso y conocimientos.

Tutores y tutorados viven como áreas de oportunidad dos aspectos: tiempos y espacios, y el funcionamiento de la plataforma en la que registran la información correspondiente. Comentan que una de las partes más difíciles es el traslado para llevar a cabo las reuniones de tutoría, pero aun así asisten, pues lo consideran importante. Otro aspecto relacionado, es que no siempre se cuenta con un espacio en algún recinto oficial que dé el sentido institucional a la tutoría.

Como idea final se considera pertinente y necesario construir protocolos que contemplen todos los recursos necesarios para garantizar la operación óptima del programa de tutoría. Seguir considerándola como una estrategia; el no identificarla en la magnitud de su alcance e importancia coloca al proceso en riesgo de no contar con un seguimiento consistente que permita identificar las dificultades que se presentan en la operación del programa; al intentar conciliar las características de los centros escolares, las necesidades de los docentes noveles, los recursos materiales, económicos y humanos disponibles para la operación, así como los perfiles profesionales y fortalezas de quienes participan como tutores.

Los resultados de este estudio muestran el impacto positivo del programa de tutorías en cuanto a que ambos actores perciben que el mayor beneficio se encuentra en la mejora de la práctica docente y el fortalecimiento profesional; además permite abrir la discusión de las formas, los espacios físicos, los tiempos destinados para el desarrollo de la tutoría y el

sistema de estímulos y reconocimiento; de manera que ésta se perfile como una oportunidad para generar condiciones que permitan un impacto significativo en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

## Reconocimientos

Agradecemos el apoyo al Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos por las facilidades otorgadas para la recolección, tratamiento y uso de la información presentada.

## Bibliografía

Bullough, R. (2000). *Convertirse en profesor: la persona y la localización social del profesorado.* En: Biddle B.; Good, T. y Goodson, I. La enseñanza y los profesores, I: La profesión de enseñar. Barcelona, Paidós.

Contreras, D. J. (1987). *"De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza".* Revista de Educación, Num. 282, pp. 203-231, MEC – Madrid.

Cornejo Abarca, J. (1999). *Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina.* Revista Iberoamericana De Educación, 19, 51-100. (En línea) Disponible en: https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie1901055

Diario Oficial de la Federación (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente. México.* Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013&print=true

INEE (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017.* México. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf

Marcelo, C. (2006). *"Políticas de inserción a la docencia": Del eslabón perdido al puente para el desarrollo docente.* Recuperado de: http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docentegarcia_c_m.pdf

Marcelo García, C. Coord. (2009). *El profesorado principiante, inserción a la docencia.* Barcelona, Octaedro

Marchesi, A; Martin, E (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid. Alianza.

OCDE (2010) *Acuerdo de cooperación México (2019) o-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.* (En línea) Disponible en: https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf

Vaillant, D. (2016). *El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica / strengthening teaching professional development: a view from latin america.* journal of supranational policies Of Education (JoSPoE), 0(5). Recuperado de https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/6656

Vélaz de Medrano, C. (2009). *"Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante".* Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado, Vol. 13, Nº1, 210-229. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14res.pdf

Vezub, Lea F. (2011). *Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes* en Revista del iice, Nº 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 109-132). En linea. disponible en: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/18/showToc

Secretaría de Educación Pública. (2015) *Manual para el Tutor del Docente y del Técnico Docente de nuevo ingreso.* Educación Básica Ciclos escolares 2015–2016 y 2016–2017. Recuperado de: http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/SesionesConsejosE/MANUAL%20PARA%20EL%20TUTOR%20B%C3%81SICA.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2016) *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso* Ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/general/docs/normatividad/TUTORES/Marco_general_para_la_organizacion_y_funcionamiento_de_la_tutoria.pdf

# La tutoría: mecanismo de inclusión en educación superior

*Juana Idalia Garza Cavazos*[1]
*Ma. Gabriela Guerrero Hernández*[2]

## Introducción

En las últimas décadas de siglo XX, la sociedad ha sido testigo pleno de una serie de transformaciones en las distintas esferas del mundo de la política, la economía, las sociedad, mismas que han afectado a las distintas instituciones como el Estado, la familia, la Iglesia y por supuesto también a la universidad, esta última se ha visto en la necesidad de evaluar el papel que desempeña en la formación de los futuros profesionistas, ya que, en la actualidad los estudiantes presentan un sinnúmero de situaciones que por un lado propician un aprendizaje significativo y por otra parte, limitan el logro de los propósitos del perfil de egreso de los distintos Programas Educativos.

Lo anterior ha desembocado en la incorporación de nuevos mecanismos para promover la formación integral de los jóvenes, en este caso la tutoría, que se presenta como una oportunidad para ampliar el campo de acción de la Universidad, entre las transformaciones que se viven, destaca el significado mismo del concepto tutoría, que en el pasado, de acuerdo a Lara (2009), "la tutoría académica, entendida como una orientación sabia hacia los alumnos, es indistinguible de la actividad docente de los maestros. Enseñar significaba guiar al alumno, acompañarlo." (pp. 11-12), por tanto, la tutoría era muy similar a la acción (enseñar) de los docentes, pero a medida que transcurrió el tiempo, este concepto incorporó otros aspectos que permitieron no solo enfocarse en el aspecto cognitivo, sino considerar otras esferas de la vida del estudiante a saber: la familia, la salud, la interacción, las emociones y lo laboral, ámbitos que indiscutiblemente influyen en el proceso educativo y de manera particular se valida lo expresado por Moreno, Arrieta y Figueroa (2016). "La tutoría en educación superior en las últimas décadas ha cobrado mayor renombre, debido

[1] Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana ciudad de México, es profesora-investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Correos: juana.garzacv@uanl.edu.mx, juagarza@gmail.com

[2] Maestra en Metodología de las Ciencias por la Universidad Autónoma de Nuevo León, es profesora-investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Correos: gabriela.guerrerohr@uanl.edu.mx, gaguh_70@yahoo.com.mx

a la importancia por producir sistemas educativos centrados en el aprendizaje" (p. 6), esto coincide con lo establecido por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), que ha incorporado las tendencias más actuales en educación como es la educación basada en competencias y el aprendizaje centrado en el estudiante. Así se tiene que el aprendizaje no se reduce a la incorporación de información, sino que este va más allá de lo meramente intelectual y cuando se le reduce a sólo lo cognitivo, se está en riesgo de limitar el proceso educativo del estudiante, de ahí la importancia de la tutoría como mecanismo de inclusión.

Por tanto, el objetivo de este trabajo se enfoca por una parte a la importancia y alcance de una tutoría que apunte a la promoción de una educación integral para lograr la excelencia del alumnado que le haga trascender como miembro activo de la sociedad que, una vez egresado, forma parte del campo laboral, donde pondrá en práctica las facetas inclusivas e incluyentes –equidad e integración con virtudes morales– que obtuvo durante las actividades tutoriales que buscan la promoción y estímulo de los jóvenes egresados hacia el cambio y las políticas de justicia social; aquí se plantea que el concepto de inclusión trasciende la idea básica de las discapacidades físicas, de acuerdo con Vanegas (2016) hacia otras que no son tan observables, como las sociales, psicológicas o de personalidad, incluso se toma en cuenta a la población víctima de violencia con las cuales se trabaja de forma especial para integrarles a su medio educativo, sin vulnerar sus particularidades.

Por otro lado, el escrito, también busca compartir la experiencia vivida por parte de las autoras en relación a la aplicación del programa de tutoría, mismo que ha favorecido al logro de las competencias y propósitos del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades por parte de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, es decir, en la actualidad es importante considerar procesos de inclusión, ya que los estudiantes están sujetos a múltiples realidades que el docente-tutor deben considerar al momento de entrar en comunicación con los jóvenes universitarios.

En la UANL se realizan distintas actividades el área de la Tutoría, tanto en el ámbito de educación media superior como en la Superior para estimular la formación integral de los estudiantes, tomando en consideración las variables de los grupos etarios, como los grados educativos en que se desenvuelven. Nuestra investigación, centrada específicamente en la Facultad de Filosofía y Letras, tiene dos temas que se consideran fundamentales para alcanzar los objetivos de este tipo de tutoría: 1) reflexionar sobre la importancia de la tutoría en esta época que destaca la inmediatez como sello distinto del alumnado, que tiende a producir fallas para comprender los contenidos temáticos de los cursos y, por ende, propicia el incremento de problemáticas como: la reprobación, la deserción y/o un bajo rendimiento académico; 2) reformular la figura del docente-tutor, porque ha dejado de ser un sujeto que desempeña su rol sin identificarse con él, para incorporarse al proceso de enseñanza-aprendizaje de forma plena, mediante el desarrollo de sus habilidades receptivas, empáticas, de observación, entre otras herramientas que le nutren de forma constante a través de cursos de actualización, ampliación y diversificación de sus conocimientos tutoriales y tenga un acompañamiento más efectivo con sus estudiantes.

Para responder a ambos aspectos, se plantean algunos de los atributos indispensables para que el programa de tutoría de la UANL se manifieste tanto como un programa de apoyo académico como una extensa red que recupera distintos espacios –tanto en el estudiantil como el magisterial– para estimular las máximas capacidades formativas de los estudiantes en su paso por las aulas y les conviertan en personas con éxito social y

laboral; de lo anterior se desprende que este tipo de actividad tutorial es un elemento clave para la inclusión, sin importar las limitaciones o conflictos que tenga el estudiante universitario, como lo señalan Moreno *et al.* (2016).

La educación inclusiva es una aspiración y una necesidad de la universidad actual que debe tener como principio básico la implicación de todos, la aceptación mutua, lo que no se cumple espontáneamente, se enseña y se aprende, como parte de la vida. En una sociedad, en las comunidades, en una escuela, en un grupo, en un sujeto debe existir la capacidad para la aceptación, la convivencia, la ayuda, la tolerancia y el espíritu de superación (p. 107).

## Bases teórico-metodológicas de la tutoría

El concepto de tutoría se remonta a tiempos de la cultura griega, que se ejemplifica en el relato de Homero (La Ilíada), cuando Ulises (Odiseo), rey de Ítaca que debe participar en la guerra contra Troya, antes de partir se cerciora de que su familia quede protegida por una persona de confianza y de solvencia moral, pero también deja a su hijo Telémaco en manos de su amigo Mentor, para que le oriente y le dé consejos (Garza, 2011).

En naciones como Gran Bretaña es empleado el concepto de "mentor", a diferencia del término "tutor" que es común en los países latinos. La palabra tutor procede del latín *tutor* cuyo verbo *tueri*, significa "observar", "vigilar", "proteger"; de ahí que en el ámbito educativo se defina así al profesor que tiene una amplia preparación disciplinar además de experiencia académica, que son la base para la formación de los estudiantes, a quienes les dedica una parte de su tiempo laboral como orientadores y protectores (Ariza y Ocampo: 2005, p. 15). A nivel internacional, la tutoría está fuertemente arraigada en Gran Bretaña y Estados Unidos, en parte por el sentido de protección que tienen los anglosajones hacia sus conciudadanos. En la actualidad esta actividad se refuerza por la necesidad de formar profesionistas que se enfrentan a una nueva forma de competencia laboral: la global.

Con el reto de la competitividad global, el Consejo de Europa inició una serie de reuniones que se estructuraron en la *Declaración de la Sorbona* (1998) para crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la Declaración de Bolonia (1999) y la de Praga (2001) que concretaron el modelo de educación superior como un bien público y cuyos criterios debían adoptar los países miembros de forma obligatoria desde el 2010. En el tema de la tutoría, este documento señala que el profesor será transmisor, facilitador del aprendizaje, orientador y mentor del estudiante donde su rol exige de mayores capacidades acordes con las nuevas tecnologías para que sean de apoyo al alumno, así como para el diseño de sus cursos y materiales; para el "acompañamiento del estudiante" se plantean cuatro modelos de tutoría: el académico u orientador de asignaturas, fuentes, entre otros; el docente, que apoya en la metodología del curso; el de desarrollo personal que aborda el contexto académico del estudiante para su desarrollo integral; el de desarrollo profesional donde la figura del profesor-tutor se enriquece con el análisis de las competencias personales, académicas y profesionales del estudiante para delinear su perfil en el campo laboral (Rodríguez, 2007).

Otro acuerdo fundamental para el docente-tutor es su actualización constante hacia nuevas perspectivas de investigación de sus cursos que, a la par de los cambios mundiales, ha modificado los sistemas y, para el área educativa, el trabajo colaborativo establece

otras formas de acceso al conocimiento. Con este esquema diseñado para el formador integral, el tutor podrá desarrollar habilidades, estrategias y métodos que se requieran para las problemáticas específicas de sus estudiantes, sin importar su enfoque: aprendizaje, motivación, madurez, intereses personales, uso de los recursos de información, entre otros (Sola y Moreno, 2005, pp. 4-7).

Estos avances en el diseño tutorial fueron definidos por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como líneas estratégicas para el desarrollo del docente y el estudiante en el documento *La educación superior en el siglo* XXI publicado en el 2009, donde define que cada institución posea un programa institucional de tutoría para "abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal" (Lozano, 2009, p. 48).

Lo anterior subraya (De la Cruz, 2017), que la tutoría universitaria del mundo contemporáneo plantea la situación heterogénea de los perfiles estudiantiles, que exige la personalización y diversificación de los procesos de aprendizaje, acordes con la edad del alumno, su origen y ámbito social, su formación previa, sus habilidades e incluso se plantean sus expectativas sobre la educación superior a fin de ayudarle durante su proceso formativo con una atención integral, por ello se afirma que todo tutor requiere conocer la situación particular de cada alumno para proporcionarle la orientación personalizada hacia la resolución de sus problemas, para que esté en condiciones de reflexionar acerca de sus posibilidades así como sus limitaciones (Alegre *et al.,* 2017).

Esta diversidad que se analiza particularmente a nivel universitario, exige que se aplique un sistema tutorial enfocado al sistema inclusivo, tomando en cuenta que las diferencias no deben separar, sino al contrario, la implicación de todos en una misma intención –el crecimiento educativo–, puede generar grandes beneficios a los involucrados en la tutoría. Porque la tutoría desde una perspectiva de inclusión, sugiere la comunicación directa entre el profesor y los estudiantes, acción en la que ambos comparten experiencias de vida e ideales educativos, que le permiten al profesor diseñar estrategias adecuadas para potencializar el aprendizaje de los jóvenes, para que estos en un determinado momento aprendan de manera autónoma y sean capaces de autorregularse, de resolver sus propios problemas con base a los conocimientos adquiridos en el programa de tutoría.

Con base en estas ideas, se reconoce que antes que la ANUIES generara su diseño tutorial, la UANL se dio a la tarea de organizar un sistema de tutoría a través de la Secretaría Académica en 1999 con el *Programa de Retención y Desarrollo Estudiantil*, que formalizó una atención personalizada a los alumnos, al observar el contraste entre la inversión en la educación superior, los problemas de la trayectoria estudiantil y la formación de los egresados, tales como: bajo rendimiento académico, alto índice de deserción escolar, de rezago y de reprobación, entre otros aspectos. La formación de estos tutores se realizó en el Centro de Apoyo y Servicios Académicos (CASA) de la Institución; cuando la ANUIES formuló un programa de tutoría para las instituciones de educación superior en el año 2000, posteriormente en el 2001, se realizó un rediseño tutorial por parte de la UANL "con 70 profesores de diferentes escuelas y facultades, con un doble fin: apoyar su propia formación como tutores, y capacitarlos para que puedan ser reproductores de su saber con otros académicos de la Universidad" (Programa institucional para la organización y el desarrollo de la tutoría académica en la UANL (s/f., párr. 2).

La UANL fue pionera de la tutoría enfocada a afrontar y apoyar la heterogeneidad de cada estudiante para personalizar las situaciones específicas que debía afrontar. En el 2003, CASA organizó el primer *Diplomado de Formación Básica de Tutores*, con contenidos variados en los que –por su actividad docente– el tutor no tenía o no estaba sensibilizado, entre ellos: la psicología del estudiante, los distintos tipos de violencia, la inteligencia emocional, las habilidades de aprendizaje, las herramientas inclusivas en el aula; también se explicaron los diferentes espacios e instituciones a las que podían canalizar a su tutorado para recibir apoyo profesional si lo requerían: departamento de psicología, área de salud, de trabajo social, de deportes, de becas, entre otros espacios intra y extrauniversitarios.

De manera simultánea, la UANL organizó el *Primer Encuentro Institucional de Tutoría,* que integró a los docentes de sus dependencias en equipos de trabajo, de cuyos análisis se elaboró el primer documento orientador de la actividad tutorial: el Programa Institucional de Tutoría (Pit), de cuya consolidación se estableció la Dirección de Orientación Vocacional y Educativa (DOVE) en el 2005, para desarrollar, fortalecer y dar seguimiento al programa de tutoría; aunque se aplicó en la educación media superior, poco después incluyó a la educación superior (UANL, 2013) y se planteó que cada dependencia realizara adecuaciones según el contexto y las necesidades de cada una, que aparecen en el Dirección de Orientación Vocacional y Educativa (DOVE); ambos programas son conocidos por los docentes y estudiantes, pues son el objetivo de la formación integral a que aspira la UANL.

Cabe señalar que, la asignación de los tutores se define con base en los recursos humanos de que dispone cada dependencia, pues en algunas ocasiones son tanto los grupos de estudiantes a atender, que no se alcanza a cubrir esta demanda con los profesores de tiempo completo, en cuya carga se incluyen las horas-clase, la tutoría y la investigación; en muchos casos los profesores que tienen actividad de medio tiempo y de contrato por horas, son quienes cubren los grupos faltantes a fin de que todos los estudiantes se beneficien de la actividad tutorial. Asimismo, la actividad tutorial se diversifica al interior de la dependencia al abarcar otras necesidades que son atendidas por el: tutor de inducción, disciplinar y asesor-tutor (tesis). Entre las funciones de estos tutores se pueden citar:

- El tutor de inducción participa en los cursos de inducción o propedéuticos, donde se brinda información general a los estudiantes que han aprobado el examen de selección y empiezan a formar parte del estudiantado de la dependencia, en los cursos de inducción, se busca en primer lugar la integración de los jóvenes a la Facultad, además se les comparten estrategias de aprendizaje para favorecer el logro de las competencias del nivel educativo.

- El tutor de la disciplina o disciplinar, se asigna a estudiantes de tercer semestre en adelante para apoyar en los contenidos temáticos de las unidades de aprendizaje, sugerir bibliografía simplificada, canalizar a las personas que manifiesten algún problema –emocional, cognitivo, salud, económico– a las instancias adecuadas: área de psicología, nutrición, salud, subdirección académica, entre otros.

- El asesor–tutor, guía a los estudiantes que inician sus actividades de investigación para elaborar la tesis de licenciatura, mediante sugerencias teórico-metodológicas, temáticas, archivísticas, entre otras.

En síntesis, el sistema de tutoría de la UANL inició en 1999 con el Programa de Retención y Desarrollo Estudiantil; las bases generales de la ANUIES emanadas en el año 2000 implicaron ajustes al mismo y en el 2001 se emitió el Programa Institucional de Tutoría (Pit) del cual se generaron ajustes, acordes a las particularidades de cada dependencia, cuyas normas aparecen en el Programa de Acción Tutorial (Pat) que lleva a cabo cada Escuela y Facultad.

Cada Pat se modifica y actualiza de forma constante, como todos los programas universitarios, a fin de fortalecer la formación integral de sus estudiantes; los coordinadores de tutoría y docentes-tutores de la UANL se enfocan en conseguir las metas de la atención tutorial para todos los alumnos, y ampliar los apoyos hacia la calidad educativa y evitar los índices de reprobación, los cambios de carrera o el abandono de estudios, en todos sus niveles de estudio: medio superior, superior y posgrado (UANL, 2013, p. 1).

La Dirección de Formación Integral es responsable del Pit y verifica que los docentes-tutores generen un vínculo con sus alumnos para conducirlos a la formación integral, es decir, una guía que se centre en el desarrollo de sus competencias, sean académicas, personales y profesionales, que impedirán los riesgos comunes por estas fallas en dichos ámbitos. De esta forma, se logrará el compromiso del futuro egresado con su entorno laboral y social (Hernández, 2001, p. 3).

Es importante, reconocer que la UANL siguió el modelo creado por el Espacio Europeo de Educación Superior y efectuó las innovaciones tecnológicas para facilitar las actividades –administrativas, académicas, de bases de datos, entre otras– que forman parte de la planeación y gestión tutorial. Un ejemplo de lo anterior aconteció en el 2008 cuando se empezó a usar la plataforma *Sistema Integral para la Administración de los Servicios Educativos* (SIASE) que –cada semestre– provee al tutor del listado de los estudiantes y sus respectivos expedientes: kárdex, calificaciones parciales y finales, materias reprobadas, encuesta socioeconómica, datos personales familiares y de salud, horario de clases; con esta información se obtiene un perfil inicial de cada estudiante, así como sus habilidades y áreas de oportunidad, tanto académicas como personales, mediante la simbología de unos globos (a manera de círculos) cuyos colores identifican la situación de cada estudiante, por ejemplo: el color verde definen a los estudiantes con unidades de aprendizaje aprobadas en primera oportunidad, el color amarillo, muestra alumnos con riesgo y el color rojo indica que tienen varias materias reprobadas en otros semestres.

En la misma plataforma se programan las entrevistas individuales y grupales de tutoría, así como las observaciones, evaluaciones y comentarios del tutor. En la Figura 1 se muestra la información de los alumnos a que tiene acceso cada tutor.

La información que generan los tutores –por lo menos cuatro sesiones grupales por semestre– es recogida y analizada por la Coordinación de tutoría de la Facultad para dar seguimiento al estudiante que presenta particularidades que requieren de verificación constante, hasta observar mejoras en su situación específica; también permite canalizar al alumno que así lo requiere en los procesos y ámbitos que ofrece la institución, como: becas de diversos tipos, atención psicológica, cursos y talleres sobre temas de interés juvenil. O se les remite a algunas dependencias internas como: el Hospital Universitario, Departamento de Psiquiatría, Facultad de Psicología, Programa de Salud Universitaria, Facultad de Salud Pública y Nutrición y la Facultad de Organización Deportiva; a

Instituciones externas que colaboran con la UANL como: el Centro de Orientación Familiar, Centros de Integración Juvenil, A. C., Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y la Secretaría de Salud de Nuevo León (Facultad de Filosofía y Letras –FFyL–, 2011, pp. 12-14).

**Figura 1. Alumnos a que tiene acceso cada tutor**

Fuente: UANL (2020) http://deimos.dgi.uanl.mx/cgi-bin/wspd_cgi.sh/default.htm

## La actividad del docente-tutor: proceso inclusivo

De la misma forma que en todas las dependencias de la UANL, la Facultad de Filosofía y Letras apoya la formación de los tutores a través de diplomados y cursos que les preparen para atender de forma adecuada las problemáticas que limitan la capacidad cognitiva, social y/o emocional de los jóvenes universitarios; las transformaciones aceleradas de la sociedad y la economía demandan modificaciones frecuentes de la actividad universitaria, tanto en su oferta educativa como en los cursos y sus contenidos; esto exige también que la adecuación de las actividades tutoriales se acorde con los cambios de las generaciones estudiantiles.

Algunos de los cursos impartidos en la Facultad fue el de "Educación emocional" por parte del doctor Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona) durante el año 2010 y el 2011, organizado en conjunto con la Dirección General de Planeación Programación y Evaluación (DGPPE); el diplomado más reciente se integró por cuatro módulos: Contexto de la actividad tutorial, El tutor y el tutorado; vínculo empático del encuentro humano, Herramientas para la actividad tutorial y Habilidades académicas del estudiante; este se realizó de 2017 a 2019.

Con este proceso de capacitación acorde con las problemáticas de la época y de la región, el docente-tutor desarrolla habilidades que profundizan en la importancia de que el estudiante-tutorado, reconozca y acepte que todos los demás, con independencia de su origen étnico o socioeconómico, sus incapacidades físicas, emocionales o sociales, son sus iguales, porque nadie está exento de problemáticas de tipo emocional, intelectual, social, espiritual, y por supuesto biológico; el tutor tiene la responsabilidad de guiar los estudiantes hacia el desarrollo armónico con los demás, en especial si el trabajo se realiza la enseñanza superior (Ramos,2000).

## La Tutoría en la Licenciatura de Historia

La Facultad de Filosofía y Letras ofrece siete licenciaturas: Bibliotecología, Ciencias Del Lenguaje (acentuaciones en Inglés y Francés), Educación, Filosofía, Historia, Letras Hispánicas y Sociología; desde el 2019 tiene dos más: Edición y gestión de la cultura y Gestión de la información y recursos digitales; estas carreras poseen fundamentos sociales y humanísticos, lo que requiere de un énfasis tutorial más centrado en los aspectos académicos y sociales del alumnado, porque son simbióticos en las actividades diarias que deben realizar los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula.

Por consiguiente, este trabajo se centra en los requerimientos especiales para abordar la tutoría con los estudiantes de la Licenciatura en Historia, por dos razones: es la profesión de las autoras y forma parte de su actividad académica y de investigación, a la vez que su alumnado presenta mayores retos en la tutoría porque su enfoque es humanista en esencia. Nuestros estudiantes amplifican una sensibilidad en el proceso del conocimiento enfocado a las historias de la humanidad, de sus acontecimientos y sus efectos, que los conduce a ver el pasado desde ahí mismo, no del presente –como en las ciencias sociales– y les hace susceptibles a ver el presente con más emotividad.

Asimismo, los tutores enfrentan la necesidad de brindar un apoyo académico ampliado pues, de acuerdo con los parámetros psicológicos, el alumnado que ingresa a la Universidad tiene una edad promedio de 17 años y carece de la madurez (emocional y cognitiva) para estos estudios; en Nuevo León, los estudios de bachillerato que oferta la UANL tienen una duración de dos años, a diferencia de otras escuelas en México que brindan los estudios de preparatoria en tres años, lo que explica el comportamiento displicente del alumnado inicial, aunado a otros factores generacionales como: el contexto social, el uso y abuso de la tecnología, sus problemas emocionales, económicos y/o de salud, entre otros, impactan de forma negativa en los fundamentos que requiere este nivel: análisis, reflexión, comprensión, crítica, interpretación, entre otros.

Esta situación produce cambios que se generan desde los contenidos de los programas analíticos de las diversas unidades de aprendizaje que integran la malla curricular del programa educativo de Historia, los cuales invitan a aplicar diversas estrategias de enseñanza que, a su vez, son retomadas en las sesiones de tutoría, a fin de que se obtenga un beneficio doble: la exigencia de realizar trabajos colaborativos intra aula produce complicaciones y desacuerdos en el grupo, pero forman parte de la actividad tutorial, que despeja los antagonismos desde distintos ángulos: entre docente y estudiante, entre estudiante y sus compañeros, entre éstos y las otras instancias académicas; del conjunto se encuentran alternativas para concretar la actividad inclusiva que forma parte esencial de la formación integral a que aspira conseguir la Institución.

Algunas herramientas y/o estrategias que se emplean en estas tutorías son: la entrevista, el diálogo, la guía directa, la observación de materiales visuales, la reflexión, los estudios de casos, entre otras actividades que dan al tutor una serie de opciones que puede sugerir al tutorado de acuerdo con su situación particular y que favorezcan la educación integral: participación deportiva, cultural, académica, social. Estas actividades se organizan –la mayoría– en la Facultad, pero el tutor amplía las opciones a deportes y cursos ofrecidos en otras dependencias y que, por ser estudiantes universitarios, pueden acceder a ellos.

Las entrevistas que realiza el maestro-tutor, tanto individuales como grupales, ayudan a comprender a los estudiantes y permiten profundizar en aspectos no obtenidos en los documentos de SIASE, a saber: sus intereses personales, su personalidad, lo que esperan de sus estudios, entre otros aspectos fundamentales, asimismo ayudan a verificar el nivel de aprovechamiento académico, el grado de interacción con los demás maestros, así como otros aspectos que involucran la comprensión del estudiante en ese momento específico, todo lo cual influye en el diseño e implementación de acciones que contribuyan a que el estudiante continúe su educación con menos conflictos.

## Metodología

La metodología es de corte cuantitativo y en una mínima parte de índole cualitativo, el diseño que se aplico es mixto, ya que, permite una acción más precisa el combinar ambos enfoques, pues se complementan por lo general en la mayor parte de la investigación y destaca las ventajas que puede ofrecer cada uno (Hernández Baptista, 2011, p. 21), este aspecto, permite el análisis de sus aciertos y sus fallas. Cabe mencionar que en este primer acercamiento a la tutoría se busca describir en primera instancia, qué pasa con la implementación del Programa Institucional de Tutoría, así como los tipos y formas en que se aplica dicho programa.

La matrícula de la licenciatura en Historia se compone de aproximadamente 140 estudiantes, que durante diez semestres se forman en la licenciatura antes mencionada, cabe aclarar que son ocho semestres propiamente los que corresponden a la carrera, pues los dos primeros conocidos también como “área común” contienen cursos generales comunes a todas las licenciaturas que ofrece la Facultad.

Los semestres a que corresponden los grupos a atender en las tutorías varían, ya que, por disposición de la Coordinación de Tutoría, estos pueden ser de cuarto, quinto, séptimo o décimo semestre, lo que implica una variedad de personalidades, en la medida que se incrementa el nivel de estudios, así como su edad que, en promedio, va de 19 a 23 años. El promedio de tutorados también es diverso, porque la cantidad de estudiantes varía de acuerdo con el semestre; los grupos con mayor número de estudiantes por lo general son los que ingresan en agosto y en menor cantidad los que se inscriben en enero, de tal forma que en un semestre se tienen entre 18 y 21 alumnos, entre tanto en otro el número varía entre 7 y 13 estudiantes.

Para dar una mejor perspectiva de los valores cuantitativos y sus observaciones cualitativas, se analizarán las tutorías semestrales correspondientes a los años 2016 a 2019, en los cuales se aplicaron los rediseños de los cursos de licenciatura, en los que, entre otros procesos didácticos, se dio énfasis en el sistema por competencias y se planteó un trabajo final denominado *Producto Integrador de Aprendizaje*, que se realiza en equipos mediante el esquema colaborativo.

La población tutorada representa aproximadamente el 18 al 23 % del total y proceden de las tutorías realizadas por las autoras de este artículo, que reflejan las observaciones y los resultados personales. Cuando finaliza cada semestre, se llevan a cabo foros de tutoría, donde los docentes de todas las carreras presentan sus experiencias, sus avances, las herramientas y/o estrategias funcionales, entre otros, lo que nos permite evaluar, desde otras perspectivas, el propio trabajo tutorial.

## Un acercamiento a los valores cualitativos/cuantitativos de la tutoría

La primera parte de la actividad tutorial es una evaluación que refleje percepción de los estudiantes sobre el programa de Tutoría, mismo que da un primer acercamiento entre los alumnos con los tutores, lo que permite diferenciar la acción de docente con el trabajo del tutor. El tutor se enfoca a todo: desde la situación académica hasta el contexto que rodea a cada estudiante. Los resultados de esta evaluación son variados tanto por la cantidad de tutorados como del semestre que cursan. En términos generales, pero con datos similares, se plantean los resultados que aparecen enseguida:

**Tabla 1. Aspectos de la tutoría**

<table>
<tr><th>Variables</th><th>Excelente</th><th>Muy buena</th><th>Buena</th><th>Regular</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Calidad de la tutoría</td><td>10.7%</td><td>32.1%</td><td>46.4%</td><td>10.7%</td></tr>
<tr><td colspan="2">Maestros</td><td colspan="2">Contenido</td></tr>
<tr><td>Fortalezas de la tutoría:</td><td colspan="2">75%</td><td colspan="2">14.8%</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Fallas en el programa</td><td colspan="2">Más compromiso del tutor</td><td colspan="2">Más difusión</td></tr>
<tr><td colspan="2">35.7%</td><td colspan="2">25%</td></tr>
<tr><td>Apoyo emocional</td><td>Apoyo académico</td><td>Apoyo administrativo</td><td>Apoyo a salud / laboral</td></tr>
<tr><td>Áreas de oportunidad de mejora</td><td>46.4%</td><td>32.1%</td><td>10.7%</td><td>7.14% / 3.5%</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados nos indican las necesidades de mejora en el desempeño del docente-tutor, pues el que la estadística muestre que la mayoría le considera entre bueno y muy bueno –tienen diferente tutor cada semestre–, son parámetros insuficientes para la intención de la educación integral, aunque se evidencia cierta contradicción cuando afirman que los maestros son una de las fortalezas de la tutoría. Asimismo, se muestran los problemas estudiantiles recurrentes, que consideran la tutoría académica y administrativa insuficiente, así como la guía o canalización –en su caso– a los problemas de salud física y emocional. El ámbito laboral se refiere a que casi la mitad de los estudiantes busca trabajos temporales para completar sus gastos estudiantiles o personales.

Al analizar el panorama cualitativo de las actividades tutoriales en los alumnos de Historia, se observan algunas problemáticas similares a los de otras carreras en el espacio académico; las más frecuentes son las capacidades limitadas en la oralidad y la escritura; las segundas se solucionan con la organización de talleres de redacción que programa la Coordinación de tutoría, mientras que las primeras son dadas de forma directa por las

autoras de esta investigación, para dar a los tutorados la seguridad y el aplomo necesarios para exponer sus trabajos al grupo, darles técnicas para expresarse con claridad y modular su voz, entre otros aspectos.

Otro elemento común es el problema de la integración en el aula que deriva –en parte– de la dependencia a la tecnología en las actuales generaciones juveniles, al modificar su percepción sobre la amistad y el compañerismo que da más importancia a la presencia virtual en las redes sociales –seguidores y "amistades"– y les hace perder la importancia del aquí, el ahora y la presencia física. Esta situación tarda más en conseguir soluciones, que inician con su autorreflexión sobre la "falsa percepción" que se obtiene de la información en red, así como los datos tendenciosos, subjetivos o falsos, que además le sirve a su trabajo académico, pues es más frecuente que investiguen en la red sobre el material para sus tareas que en los textos de las bibliotecas físicas.

Un aspecto más que se aborda en la tutoría se concentra en el contexto del alumno: la familia, la economía, las amistades, la personalidad y, fundamentalmente, en la situación emocional; para los tutorados de la licenciatura en Historia, es un aspecto frecuente, ya que este tipo de sentimientos tiende a aflorar tanto al interior de la escuela –con sus cursos– como al exterior, con los problemas que trae consigo, emanados de situaciones familiares o de su propio temperamento.

Algunos de sus indicios se observan en la apatía o el desgano por el aprendizaje en general o en algunos cursos específicos que se producen, en parte, porque no se pueden desligar de los problemas externos, sean económicos, sociales o familiares, a los que se integran los temas que se abordan, sean sobre los acontecimientos históricos de los antiguos mexicanos –historia precolombina– como las guerras –en cualquier época y lugar– hasta los grandes cambios de la humanidad en el siglo XX, que son el antecedente del momento actual.

Cuando se plantean estos temas bajo un temperamento conflictuado –nervioso, depresivo, sensible o intranquilo– tienden a remontar a actitudes que trascienden la apatía hacia la agresión, el impulso o la violencia, tanto contra otros como para sí mismo. El primer aspecto es definir el tipo de problema que presenta y canalizar al tutorado a la instancia adecuada, sea psicológica o psiquiátrica, que forma parte de nuestra Institución, además de darle seguimiento, tanto por el propio tutor como la Coordinación de tutoría.

Como el aspecto anterior, otros problemas se centran en cuestiones familiares o laborales, de los que se busca la resolución más adecuada a las características del estudiante, sin dejar de lado alguno. Siempre se tiene la opción de las canalizaciones hacia las instancias más acordes para ayudarle con cada situación en particular. En síntesis, la responsabilidad tutorial trasciende su actividad hacia el exterior de la institución si así se requiere, a fin de lograr la finalidad última: la formación integral inclusiva.

## Discusión

La tutoría que se brinda a los alumnos de la UANL y, especialmente en la Facultad de Filosofía y Letras, se enfoca a recuperar al estudiante como un sujeto total, no sólo como alumno, sino como un valioso miembro de la sociedad –en ese momento estudiantil– que se prepara para integrarse a la sociedad global; de ahí la importancia de que esta actividad sea parte fundamental de su formación integral.

Esta actividad es más complicada con cada generación, ya que posee los efectos y defectos del cambio acelerado que se vive en las últimas tres décadas, lo que exige de una mayor y mejor preparación del tutor en diversos campos que trascienden la guía académica para incluir la comprensión del adolescente, los aspectos psicológicos, familiares, de violencia, entre otros muchos que deben ser atendidos de inmediato, porque la educación superior es una etapa fundamental que definirá un alumnado que prometa ser un profesional mediocre o brillante.

En el proceso educativo y el tutorial se considera la inclusión como un aspecto fundamental para los actuales estudiantes, porque viven en un escenario más complejo, donde el ámbito familiar ha cambiado pues ambos padres están ausentes, su entorno es conflictivo y la situación económica no es mejor; esos son los estudiantes que ingresan en la Universidad, donde también enfrentan la intransigencia de algunos profesores o el personal administrativo. De ahí que los programas de tutoría se conviertan en espacios donde los estudiantes puedan ser escuchados, atendidos o canalizados a otras instancias en caso de que sus problemáticas rebasen la capacidad del o la tutora.

La tutoría, ha sido de gran apoyo para promover la inclusión de los jóvenes que como se pudo apreciar en la descripción del grupo de décimo semestre a pesar de estar conformado por estudiantes con distinta condición, eso no limitó el apoyo que el tutor pudo brindarles y promover desde esa perspectiva la integración y el logro de sus objetivos como fue la culminación de todos los estudiantes.

No obstante las normativas tutoriales de la UANL y las ventajas de una actualización constante de los docentes-tutores, en este trabajo se observaron varios elementos para mejorar esta actividad, tales como una mayor estrategia para difundir el programa de tutoría, un mayor compromiso de los profesores-tutores, abordar a los estudiantes como personas con necesidades diversas, en particular con las de tipo emocional, porque tiende a ser un punto neurálgico en los conflictos y al guiarle a soluciones, se logrará la atención integral del estudiante.

## Conclusiones

La tutoría bien organizada y puesta en práctica, es una herramienta fundamental para ayudar en la consolidación de las competencias profesionales y la formación integral de los estudiantes, cuyos esfuerzos sean evaluados por el Pit , así como la constante formación de los tutores, entre cuyas acciones, se sugieren: mantener un encuentro interinstitucional de tutores, conformar redes de tutoría con otras universidades e instituciones de educación superior, establecer un mínimo/máximo de estudiantes a atender por un tutor, crear espacios adecuados para la atención personalizada de los tutorados, actualizar de forma constante el Pat a fin de que éste y el Pit, informen y formen de manera oportuna a los estudiantes , que se fomente la cultura de elaborar y presentar los informes de cada tutor a la coordinación designada, convocar a reuniones transversales de los tutores con los docentes de sus tutorados, entre otros aspectos centrales que identifiquen la efectividad de la tutoría en cada dependencia.

Otro aspecto importante es el de eliminar la visión reduccionista que percibe a la tutoría como una actividad desligada de la docencia; este trabajo evidencia que ambas tienen una estrecha relación, que forman parte del proceso educativo y que, en la medida que el tutor

asuma su rol con responsabilidad y compromiso, la calidad formativa del estudiante será mayor.

Finalmente, es importante considerar que todo programa de tutoría debe mantener una constante evaluación y autoevaluación para implementar cambios, actualizaciones o mejoras; es prioritario que se escuche a los estudiantes, a los docentes y a la propia institución, pues sus ideas, comentarios y críticas son esenciales para el éxito del programa; a la vez se recomienda evitar los juicios de valor sobre los programas de tutoría, porque estos no son sólo buenos o malos, sino que son una parte básica de la intención para contribuir en la formación integral de los futuros profesionistas.

## Bibliografía

Alegre, D.O. M., Guzmán, R. R. y Arvelo, R, C. N. (2017). *La tutoría y la inclusión en la formación del profesorado de educación primaria*. Educatio Siglo XXI, vol. 35, no. 2. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.6018/j/298511

Ariza, O. G. I. y Ocampo V. H. B. (2005). *El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior*, en: Universitas Psychologica, 4 (1), 31-42. Recuperado de: Http://Www.Scielo.Org.Co/Scielo.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S1657-92672005000100005&Lng=En&Tlng=Es

Bisquerra, R. (Coord.). (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.

De la Cruz, G. (2017). *Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas*, en: CPU-e. Revista de Investigación Educativa, no. 25. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283152311003

*European Network for Quality Assurance in Higher Education ENQA*. (2004). Recuperado de http://www.eees.es/pdf/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf

Facultad de Filosofía y Letras (2011). *Plan de Acción Tutorial*. San Nicolás de los Garza, Nuevo León: FFyL

Garza, N. N. (2011). *La función tutorial en el ámbito educativo*. *Revsta up. comillas*. Recuperado de https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFil/310/239

González, P. A. y Avelino, R. I. (2016). *Tutoría; una revisión conceptual*, en: Revista de Educación y desarrollo, 38. Julio-septiembre. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Recuperado de: http://smip.udg.mx/sites/default/files/38_gonzalez_palacios.pdf

Hernández, M. G. y Douglas, B. L. (2011). *Un modelo y un programa institucional de tutoría actualizado para la UANL*. Revista Ciencia UANL, vol. 14, núm. 3. Monterrey: UANL. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/402/40219049002.pdf

Lara García, B. (Coord.). (2009). *La tutoría académica en educación superior: modelos, programas y aportes.El caso del Centro Universitario de Cencias de la Salud, de México: Unidad Editorial del CUCS. Universidad de Guadalajara.* Recuperado de *http://www.cucs.udg.mx/revistas/Libro_tutorias_final.pdf*

Moreno, E. M. L., Arieta, D. D. y Figueroa, G. E. G. (2016). *Una perspectiva de educación inclusiva en la educación superior: una dimensión psicopedagógica, en: Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI*: Cartografías para modernizar el enfoque. Cuadernos de Educación Inclusiva, vol. 1. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5578440

Programa institucional para la organización y el desarrollo de la tutoría académica en la UANL. (s.f). Recuperado de: http://www.uanl.mx/profesores/programas/tutorias.html

Ramos, M.A. (2000). *La formación integral, Guía para el tutor en el estudio de habilidades de vida*. Guadalajara: Mineo.

Rodríguez, U. M. V., Pérez,G. B., Arenas, P. M., Bilbao, A., Antomil, J. (2007).*La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. España, Universidad de Oviedo. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26458818_La_accion_tutorial_en_la_Universidad_en_el_marco_del_Espacio_Europeo_de_Educacion_Superior

Romo, L. A. (2004). *ANUIES.* Recuperado de ANUIES: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro164.pdf

Sola, M. T. y Moreno, O. A. (2005). *La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.* Educación y Educadore*s,* 123-143. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400810

UANL (2011). *Manual del tutor. Nuevo León: UANL*. Recuperado de: http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/del/manualdetutor.pdf

UANL. (2011). *Plan de Desarrollo Institucional UANL. 2007-2012*. Modelo Académico de Licenciatura. San Nicolás de los Garza: UANL

UANL. (2013). *Programa Institucional de Tutoría UANL. En UANL*. San Nicolás de los Garza: UANL

Vanegas, O. L. P., Venegas, O. C., Betancurt, O. O. H., Restrepo, G. P.A. (2016). *Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades*, en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos vol. 12, núm. 1, Colombia: Universidad de Caldas.

# Inclusión de tres investigadoras en REDMIIE

*Ma. Dolores García Perea*[1]
*Marcelina Rodríguez Robles*[2]
*Ana Ma. Mata Pérez*[3]
*Leticia del Carmen Ríos Rodríguez*[4]

## Introducción

Los procesos de inclusión en los grupos de investigación son complejos debido a los aspectos subjetivos, emociones, expectativas, tradiciones, niveles de producción, fantasías, lógicas y modelo de organización, personalidad, entre otros, que caracterizan tanto a los miembros de mayor antigüedad como de los recién ingresados.

En las sociedades de hoy se ha incrementado el número de grupos de investigación por el espíritu de la época, pero también los conflictos, tensiones, malestares, problemas, en fin, una serie de cuestiones que inciden en su desintegración o disminución de los miembros. Por tal motivo, en el presente trabajo, la inclusión de los miembros de los grupos de investigación es el objeto de estudio y su propósito radica en analizar las experiencias de inclusión de tres investigadoras en la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), con una doble finalidad, proporcionar elementos que faciliten la inclusión de nuevos miembros a las redes de investigación, caracterizadas por el trabajo horizontal y fomenten el trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento y acciones que permitan a los miembros transitar del Modelo 1 al Modelo 2 de producción del conocimiento educativo.

El trabajo se centra en reflexionar las experiencias de inclusión de tres investigadoras en REDMIIE que laboran en distintos estados de la República Mexicana y actualmente tienen un papel dinámico en la red. El contenido presentado aquí forma parte de la investigación realizada por una de las coautoras y, de manera paralela e implícita, se

[1] Dra. en Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. CE: dolgarper@att.net.mx

[2] Mtra. en Educación. Universidad Autónoma de Zacatecas. CE: marcelinardz@gmail.com

[3] Dra. en Gestión Educativa. Centro de Investigación para la Administración educativa. CE: azul_23_mpa@hotmail.com.

[4] Dra. en Ingeniería y tecnologías aplicadas. Universidad Autónoma de Zacatecas. CE: leticia.rios1607@gmail.com

aborda un tema recurrente dialogado, reflexionado, analizado y debatido en las actividades profesionales, institucional, académicas y de amistad, desarrolladas entre ellas. Este trabajo se caracteriza por tener un referente teórico con referente empírico, un análisis interpretativo centrado en el enfoque situacional, especialmente en el estudio biográfico profesional y de carácter prospectivo. Asimismo, la hermenéutica analógica es el referente metodológico utilizado para identificar las semejanzas, pero sobre distinguir las diferencias (Beuchot,1997) en las experiencias de inserción e inclusión de las investigadoras en la red mencionada y en las dinámicas profesionales llevadas a cabo tanto en la institución donde están adscritas laboralmente como en su vida personal.

El referente epistemológico es el círculo hermenéutico gadameriano (comprensión, interpretación y aplicación) y la historia efectual (Gadamer,1993) dado que la historia, además de ser un componente básico para comprender las acciones llevadas a cabo por los seres humanos, determinan y al mismo tiempo, ofrecen elementos para reproducirlas o cambiarlas, en este caso, las experiencias de las investigadoras que participan como informantes principales.

Los supuestos del trabajo son: las funciones realizadas por el investigador educativo tienen que ser acordes con el espíritu del tiempo de la época que le tocó vivir y el trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento y la utilización del modelo 2 de producción del conocimiento, son indicadores sobre su inclusión en las redes, grupos, consejos, escuelas y/o asociaciones de investigación.

Las preguntas a resolverse son: ¿Quiénes son las informantes principales del trabajo?, ¿Por qué se privilegia la inclusión y no la admisión en las redes de investigación?, ¿Cuáles son los retos principales enfrentados por las mujeres en el ámbito social y profesional?, ¿Cuáles son las particularidades de REDMIIE? y ¿Por qué la inclusión a las redes de investigación es una función acorde con el espíritu del tiempo de las sociedades de hoy? Los apartados que lo constituyen son: Desarrollo, Resultado Discusión y Conclusiones.

## Desarrollo

Para contextualizar la inclusión de las investigadoras en REDMIIE, los aspectos desarrollados son: Los sujetos de investigación, Precisiones sobre la inclusión, Retos sociales enfrentados por las mujeres, Inserción de la mujer en el campo de la investigación educativa, Particularidades de la REDMIIE y Modelos de producción del conocimiento.

### *Los sujetos de investigación*

Las tres investigadoras educativas consideradas como informantes principales del trabajo, han sido elegidas principalmente por los criterios siguientes: tienen el nombramiento institucional de investigadoras educativas y desarrollan la profesión cotidianamente; participaron en la firma de convenios interinstitucionales y organizaron actividades de difusión de la investigación de estudiantes entre las instituciones donde laboran; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y Centro de Investigaciones para la Administración Educativa (CINADE); gestionan el conocimiento al elaborar ponencias y artículos de manera colegiada y colaborativa, han gestionado y participado en paneles, simposios, mesas de debates, etc. y son miembros activos en varias redes de investigación nacionales e internacionales. Así mismo, tienen más de 10 años de antigüedad en las instituciones

educativas donde laboran –SCEEM, CINADE y UAZ– y más de 25 años como docentes en el nivel educativo en el posgrado.

Actualmente, desarrollan las funciones de docencia, investigación, extensión, difusión, comisiones institucionales en los espacios donde laboran, participan en eventos académicos nacionales e internacionales como ponentes, conferencistas, integrantes de simposios, paneles, conversatorios, árbitros, comités de organización y coordinadoras de ejes temáticos. Sus aportaciones académicas están publicadas en libros, revistas, memorias electrónicas e impresas.

Dos de las investigadoras participantes, realizan o han realizado actividades admi-nistrativas en las instituciones donde laboran: CINADE: Coordinación del doctorado UAZ: Coordinadora de Docencia en la Secretaría Académica de la institución y Responsable de un programa de posgrado durante dieciocho años, Coordinadora Administrativa del Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM) y líder del Cuerpo Académico UAZ150; ISCEEM: comisiones en el área administrativa como: Representante de la línea de investigación, Responsable del seguimiento de la investigación, Apoyo al doctorado, Responsable de academia y campo de conocimiento, entre otras.

En REDMIIE, tienen una antigüedad de más de nueve años como miembros activos, inicialmente las tres investigadoras ingresaron a la subárea Formación de Investigadores y actualmente dos de ellas continuan en la subárea y otra colabora en la de Usos y Distribución del Conocimiento. Han participado por lo menos en dos ocasiones en la elaboración de los estados del conocimiento de la investigación educativa, organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y dos de ellas también han participado en más de una ocasión en los diagnósticos estatales de la investigación educativa.

### *Precisiones sobre la inclusión*

El problema que se aborda en el presente trabajo no es la inserción o admisión a las redes de investigación pues los requerimientos, además de ser claros y precisos, giran en torno a elementos de valoración centrada en experiencias en investigación, productividad de los tres últimos años, pago de anualidades y participación en una subárea de la REDMIIE. Se trata de concebir la inclusión, entendida como lo opuesto a la exclusión y diferente a incorporar e integrar; es el proceso que permite la participación activa en todos los procesos sociales y culturales en las comunidades (UNESCO, 2005).

A través de la inclusión, ella es posible pensar en un mundo más equitativo, más respetuoso frente a las diferencias. Beneficia a todas las personas porque permite su reconocimiento, evita la estigmatización y exclusión. Asimismo, permite la participación de todos con los mismos derechos, respeto a la dignidad y la consideración de la opinión de cada persona (http://inclusion.redpapaz.org/que-es-inclusion).

La inclusión es un proceso natural por el ingrediente de formación que tiene el ser histórico, el ser humano. Por ello, no requiere proceso de capacitación, coaching, adiestramiento, instrucción, preparación, transformaciones superficiales, simulaciones o disfraces para que una persona se adapte a un grupo social (http://inclusion.redpapaz.org/cual-es-la-diferencia-entre-inclusion-e-integracion/).

Sin embargo, para comprender su acontecer, en este trabajo se recurre a tres circunstancias específicas que están presentes de manera transversal. Éstas son: tránsito del

Modelo 1 al Modelo 2 de producción del conocimiento, gestión del conocimiento y trabajo colaborativo. A lo anterior hay que incorporar la profesión: investigador educativo y las actitudes, iniciativas, riesgos, compromisos, obstáculos y retos enfrentados por las investigadoras ante la profesión y la existencia propia. Por ello, son desarrollados en una parte del trabajo con la finalidad de contextualizar la inserción de las tres investigadoras en la red.

El proceso de inserción a los grupos de investigación consolidados, como es el caso de REDMIIE, está determinado por las circunstancias antes mencionadas, pero también por los criterios de admisión laboral y a la red; las funciones desarrolladas en la institución donde laboran, en la red y en otras comunidades; la formación y grado de estudios que tienen y entre otros, la convicción de ellas como profesionales.

Las actividades de los integrantes de la Red, sean académicas, científicas, de investigación, política, –entre otros temas– es compleja principalmente porque las personas interesadas en ingresar, tienen que cubrir una serie de requisitos para ser miembros. Posteriormente, la situación se complejiza mucho más. En el proceso de inclusión, no basta con el ingreso para ser miembro activo, es decir, para participar en las actividades del grupo con la misma responsabilidad, compromiso, confianza y ser reconocida por los líderes y/o coordinadores, el nuevo miembro tiene mostrar y demostrar capacidades, actitudes, destrezas, valores, empatía, creatividad, entusiasmo, sagacidad, ingenio, entre otras cualidades.

El éxito de los grupos consolidados se debe a los lazos de fraternidad, amistad, respeto, reconocimiento, cooperación y confianza construida con el tiempo y a través del trabajo realizado al interior y exterior del grupo colaborativo. Por consiguiente, el nuevo miembro tiene que cubrir las expectativas de los miembros y ganarse la confianza para ser reconocido. Tal hecho no se logra de la noche a la mañana, sino a partir de un ejercicio cotidiano en el que se ponen en juego el actuar personal, académico y profesional de cada persona.

### *Retos sociales enfrentados como mujeres*

La inclusión de las investigadoras en REDMIIE se debe a distintas cuestiones, principalmente al empoderamiento que tienen como seres históricos, es decir, la capacidad que tienen para interpretar el mundo e interpretarse a sí mismo y cuyo proceso es inacabable (Gadamer, 1993). El empoderamiento como ser histórico se objetiva a través de la actitud de ellas ante sí mismas y la sociedad. No se paralizaron ante los roles vividos como hijas de familia, esposas, responsables de la crianza y educación de los hijos, proveedoras de todas las necesidades del hogar, atentas a la familia, además de coincidir en una formación inicial como profesoras de grupo, entre otras.

Si bien, fue decisión propia asumir dichos roles, éstos fueron y siguen realizándose con una actitud estoica centrada en el amor, responsabilidad, dignidad, decisión, conciencia, compromiso, inquietud, interés y libertad. Además, entre sus logros, también desarrollaron otros roles más complejos que dignifican al ser humano en todos los campos del mundo de la vida.

Para argumentar el empoderamiento de las investigadoras como seres históricos, se describen brevemente algunos antecedentes de las principales representaciones sociales de la mujer en tres épocas: Medieval, Siglos XVI y XVII y Actual, entendido a éstas como

faceta icónica y la faceta simbólica (Moscovici, Cfr Álvaro y Fernández, 2006), imagen/significado elaborado en torno a un fenómeno social (Moscovici, 1979) y necesidad de familiarizarse con algo que es desconocido (Moscovici, Cfr Álvaro y Fernández, 2006).

### *Época medieval*

Son cuatro las representadas sociales de la mujer localizadas en este periodo: Mujer de hogar, Mujer religiosa, Mujer intelectual silenciada y Mujer cortesana. En relación con sus roles, la primera se centra en la procreación de la especie y cuidado de los integrantes de la familia. Por consiguiente, las actividades realizadas, el estatus y la jerarquía social es inferior en relación al hombre, porque carece de una profesión y porque no se le permite la participación en actividades intelectuales, políticas y religiosas (Calvi, 1995).

La segunda está representada por mujeres solteras, viudas, abandonadas -por el esposo y familiares-, divorciadas o dedicadas a las obras de caridad (Calvi, 1995). La tercera, en comparación al esposo u otro integrante de la familia, sobresale por la capacidad de interpretación social, policía, económica, etc. Por prejuicios de la época, es desarrollada discretamente y los créditos son otorgados generalmente al marido (Chartier, 1996). La cuarta, está vinculada al mito de la sirena. La mujer se convierte en la primera proscrita del hogar al acuñársele el poder demoniaco centrado en la belleza, sensualidad y seducción. Por ello, son recluidas a espacios sociales especiales por el miedo de perderla (Trueba, 2003).

### *Durante los siglos XVI y XVII*

Calvi (1995) afirma que la mujer barroca, logró escapar de las redes restrictivas de la época medieval y dejaron huellas de las insaciables ansias de vivir, pensar, producir, innovar, interpretar, proponer, entre otros atributos que caracterizan al ser histórico. Ellas lucharon por defender sus convicciones sobre el conocimiento, la sabiduría y el liderazgo. Con base en los prejuicios de la época histórica, frecuentemente fueron tratadas como locas o acusadas por llevar a cabo actividades de herejía y brujería. Algunas fueron recluidas en hospitales psiquiátricos y conventos, otras fueron castigas a morir en hogueras públicas.

En ese contexto, Calvi (1995) afirma que las burlas a la capacidad intelectual de este tipo de mujer, generalmente fueron expresados por los varones: «Mujercillas inestables y alumbradas, que andan de casa en casa contando visiones y refiriendo por la mañana como revelaciones, los disparates que han soñado de noche» (Calvi, 1995: pág. 28). Los principales elementos característicos de la mujer barroca fueron: resistir la historia real que sujeta y condiciona la vida social y construir otras historias cuyos márgenes de acción reposan en la historicidad, implica moverse y jugarse en posiciones extremas de tensión moral, buscar conciliaciones, evitar los juegos de complicidad que traen consigo la vergüenza, el conformismo, la rebelión, la simulación y el éxtasis. El ethos de la mujer barroca abarca la posición crítica asignada en el ámbito del deber-ser, deber-hacer y deber-sentir y la libertad por elegir y desarrollar acciones para hacer "visible" algo que básicamente no lo es (Echeverría, 1998).

### *Época actual*

Respecto a esta etapa, Álvaro y Fernández (2006) afirman que las representaciones sociales de la mujer tienen un carácter poliformo en esta época. En ocasiones se centran

en la reproducción, fecundidad, desviación, marginalidad, monstruo seductor, ser imaginario (individual o colectivo), distorsionado e incapacitado; está sujeta a padecer desgracias, calamidades, perversiones, el objeto de perfección, defectos, vicios morales e ignorancia. En otras concepciones, las mujeres son acusadas de mostrar actitudes vinculadas con la harpía, amazona, diabólica y bruja.

En este apartado se privilegian tres tipos de representaciones sociales de la mujer: Mujer–naturaleza, Mujer–víctima y Mujer–sujeto. La primera gira en torno a la visión hegemónica masculina centrada en el principio: mujer–para–el–hombre. Aquí entran todas las representaciones basadas en el deber–ser y deber–hacer. Está vinculadas a la naturaleza biológica de su cuerpo y al rol protagónico de la crianza y cuidado de la familia.

La segunda tiene como elemento principal el deber-sentir, es decir, los sentimientos, emociones y estados empáticos generados por los límites, imposiciones, obligaciones, deberes, etc. impuestos desde el exterior desde las estructuras sociales, económicas, políticas, religiosas, etc. Se configuró como actitud de protesta y rebeldía por liberarse de los procesos de sujeción vividas cotidianamente.

La tercera se orienta a los procesos de concientización, liberación y autoconstrucción a través de la profesión, la remuneración económica, la capacidad de decidir, la militancia en los movimientos sociales relacionados al derecho, la democracia, la igualdad, entre otros. Desde la perspectiva del sociólogo francés Touraine, el término sujeto no debe interpretarte como proceso de sujeción centrados en los principios deber-ser, deber-hacer y deber-sentir, sino desde el sentido sartreano: ser responsable de su vida confrontando las limitaciones de la experiencia humana: “las mujeres se vuelven hacia sí mismas y lo hacen ante todo por pretender afirmarse como sujetos libres y responsables y no como producto del poder masculino (Touraine, 2007: 64). La consciencia autoconstruida en sí y para sí, convierte a la mujer en un agente moral, libre, responsable, activa en su autorrealización porque tiene voluntad, actitud, capacidad de pensar, actuar, esperar y no sumergirse y ensimismarse por las vicisitudes de la vida o las imposiciones de otras personas.

La afirmación de su voluntad de ser, el derecho que tiene a ser una mujer, dar el contenido a su cuerpo y razón, la elección de mostrar y demostrar su libertad, la capacidad para definirse, conducirse y evaluarse en relación con ella misma son elementos que, entre otras cuestiones, la convierten en sujeto (Touraine, 2007). Para este autor, definirse significa: situarse en el centro de su vida en una determinada relación consigo misma, la construcción de una imagen personal, de una consciencia que no está en contra de las personas del género masculino, pero sí en contra de ciertas formas de relación existente en ellos y ellas (Touraine, 2007). Por último, la tercera vertiente pondera la presencia de la mujer como agente activo de la historia, es decir, un agente que tiene la capacidad de autotransformación, que reconoce su condición de historicidad (Touraine, 2007) y actúa como ser histórico.

## *Inserción de la mujer en el campo de la investigación educativa*

El ingreso e inclusión al ámbito de la investigación educativa no ha sido fácil para la mujer por distintas circunstancias. Por un lado, las tradiciones, costumbres y representaciones sociales que la estigmatizan desde la época medieval a la actualidad. Por otro, los requerimientos de contratación, recomendaciones de contratación, racionalidades

de la burocracia-administrativa, grados de estudio, experiencias en investigación, producción intelectual, entre otras.

Para ellas y otras mujeres, ingresar e incluirse en el quehacer investigativo ha sido largo, complicado. Pero el deseo de lograrlo ha sido inquebrantable, aún de los obstáculos familiares, económicos, personales, laborales, académicos y profesionales. Los datos estadísticos presentados a continuación ratifican el largo camino de la mujer para desarrollar la investigación educativa en alguna institución de educación superior y de posgrado.

Cárdenas (2015) expresa que son diversos los factores que generan el ingreso de la mujer al ámbito laboral. El principal es la necesidad económica (Guevara y Medel, 2012) para cubrir los gastos básicos de alimentación, vestido y servicios que requiere una familia. Ante los bajos salarios percibidos por los hombres, el padre de familia tiene que ser apoyado por la mujer para vivir de manera más desahogada. Sin embargo, el prejuicio hacia la condición de mujer, ha generado que ella perciba económicamente un menor salario (Colín, 2014) aún de que la actividad realizada sea similar a la del hombre.

Con el avance de la ciencia, las profesiones se incrementaron en número y áreas. Lamentablemente, la situación de la mujer sigue siendo problemática en virtud de que muchas de ellas no pueden ingresar a las instituciones de educación superior y de posgrado. En caso de ser admitidas, el porcentaje de deserción de la mujer se debe principalmente al embarazo y a la necesidad de trabajar en las fábricas para cubrir las necesidades económicas de la familia.

A lo anterior hay que incluir el lento y difícil ascenso (Casado, 2011) de la mujer en este ámbito laboral, sobre todo de aquellas que tienen hijos pequeños, cuidan a familiares enfermos y padres y no tienen para pagar a una persona que les apoye en los quehaceres de sus hogares. En relación con la objetivación del problema de investigación, los datos estadísticos y gráficas son las estrategias didáctica y metodológica a través de las cuales se muestra y demuestra la gravedad, sin omitir la contextualización y argumentación. Las gráficas presentadas en este trabajo están orientados a develar el problema de inserción de la mujer en la profesión de la investigación educativa. Por tal motivo, se privilegia el dato número sobre las mujeres investigadoras en el planeta.

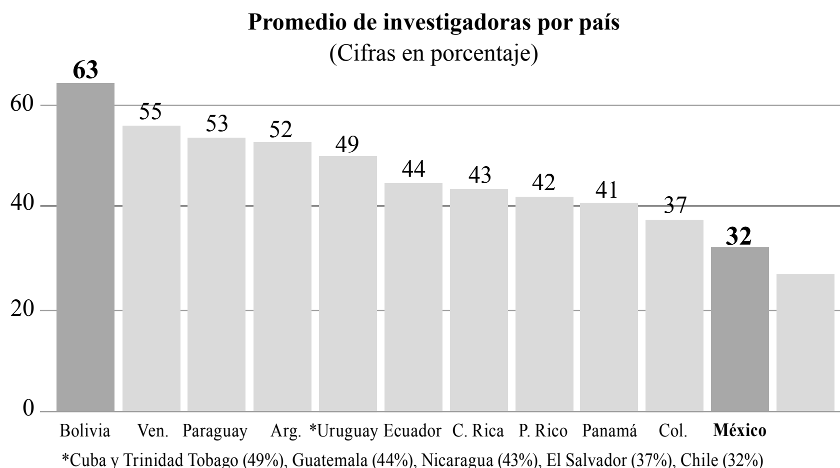
**Tabla 1. Mujeres investigadoras en la Unión Europea**

| País | Porcentaje | Año | País | Porcentaje | Año |
|---|---|---|---|---|---|
| UniónEuropea | 33% | 2003 | Letonia | 53% | 2015 |
| Rumania | 36% | | Lituania | 52% | |
| Letonia | 32% | | Macedonia | 52% | |
| Bulgaria | 26% | | Eslovenia | 36% | |
| España | 17% | | Hungría | 32% | |
| | | | Rep. Checa | 27% | |

Fuente: European Comission, 2012.

Los datos numéricos contenidos en la Tabla 1 evidencian que en la Unión Europea, la mujer investigadora tiene un porcentaje menor en comparación al hombre investigador en el 2003. Tal situación es similar después de doce años, aunque el incremento sea mayor.

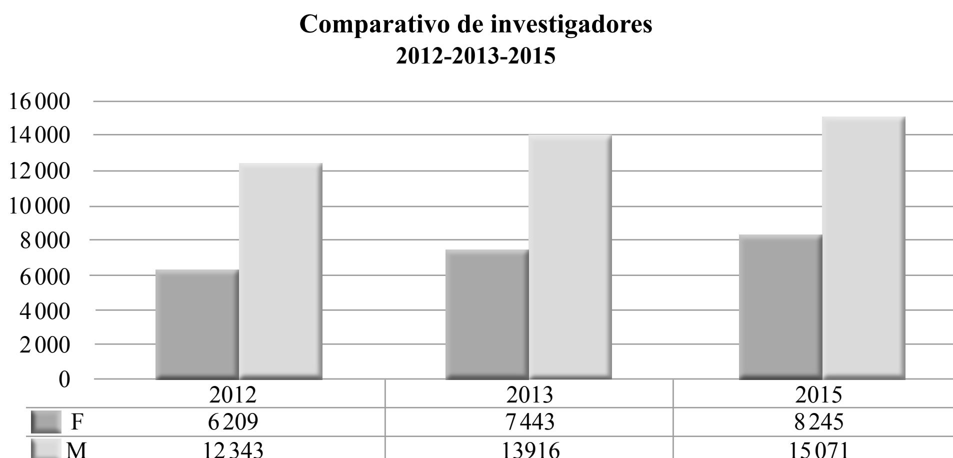
**Gráfica 1. Mujeres investigadoras en algunos países latinoamericanos**




Fuente: Colín, 2014.

En América Latina y el Caribe, la situación de la mujer investigadora es superior a la Unión Europea. Sin embargo, la cifra en porcentaje sigue siendo menor en comparación al del hombre investigador.

**Gráfica 2. Mujeres investigadoras en el SNI**




| | 2012 | 2013 | 2015 |
|---|---|---|---|
| F | 6 209 | 7 443 | 8 245 |
| M | 12 343 | 13916 | 15 071 |

Fuente: Cárdena, 2015.

Los datos numéricos contenidos en la Gráfica 2 confirman que la situación de la mujer investigadora en la Unión Europea y en América Latina y el Caribe, además de ser similar, el ingreso a estas funciones es lento. A pesar de todas las situaciones negativas, las tres investigadoras han logrado la inclusión en las instituciones donde laboran por su dedicación, compromiso, innovación y ética profesional. Asimismo, participan en redes de investigación con, sin y en contra de los apoyos u obstáculos institucionales de que son objeto.

### *Particularidades de REDMIIE*

Las tres investigadoras ingresaron a REDMIIE con 'cierta' facilidad debido principalmente a las experiencias de investigación que tienen en el posgrado educativo, la productividad intelectual lograda, la convicción por participar de manera colaborativa y comprometida para gestionar el conocimiento y responsabilizarse de los gastos de manera personal.

A diferencia de otras redes de investigación, la admisión a REDMIIE está determinada por el voto de aprobación otorgado por el responsable de la subárea elegida por el aspirante en torno al criterio de trabajo de investigación colectivo y colaborativo realizado durante el periodo de un año. Tal hecho se debe a las cuestiones siguientes: consolidación y producción de la red, el empoderamiento de la red debido a que su objeto de estudio está incluido en las áreas temáticas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el trabajo horizontal realizada por los miembros y el liderazgo de los coordinadores, responsables de las subreas y los miembros.

**Tabla 2. Caracterización de REDMIIE**

| Año de creación | 2007 |
|---|---|
| Organización | Horizontal. |
| Propósito | Alto nivel de colaboración.<br>Producir conocimiento.<br>Desarrollar la investigación de esta área.<br>Promover su divulgación, difusión, uso y repercusión. |
| Vinculación | Prinicpalmente con el Consejo Mexicano de Investgación Educativa (COMIE) y la Red de Posgrados en Educación. |
| Subáreas temáticas | Epistemología y métodos de la investigación educativa.<br>Políticas y financiamiento de la investigación educativa.<br>Condiciones institucionales de la investigación educativa.<br>Usos y distribución del conocimiento de la investigación educativa.<br>Formación de investigadores de la investigación educativa.<br>Agentes, comunidades y redes de la investigación educativa. |
| Comisiones | Admisión.<br>Formación y actualización académica.<br>Normatividad y políticas.<br>Administración de la plataforma virtual.<br>Tesorería, apoyo logístico y administrativo.<br>Secretaria de Actas y acuerdos. |

| | |
|---|---|
| Acción a corto plazo | Convertirse en una Asociación Civil. |
| Requisitos de ingreso | Tener publicaciones, nombramiento de investigador.<br>El Responsables de la Sub-áreas avala el ingreso después de un año y con base en el cumplimiento de las actividades realizadas. |

Fuente: Página web de REDMIIE. Elaborado por Ma. Dolores García Perea.

De manera similar a otras redes de investigación mexicana, REDMIIE nace por iniciativa de un grupo de investigadores por privilegiar una línea de investigación no explorada, pero indispensable para valorar los resultados obtenidos de la investigación educativa: investigación de la investigación educativa. Dicha área es indispensable para comprender los estados de conocimiento liderado por el COMIE y para realizar los diagnósticos de la investigación en las instituciones educativas, regiones, estados y república mexicana.

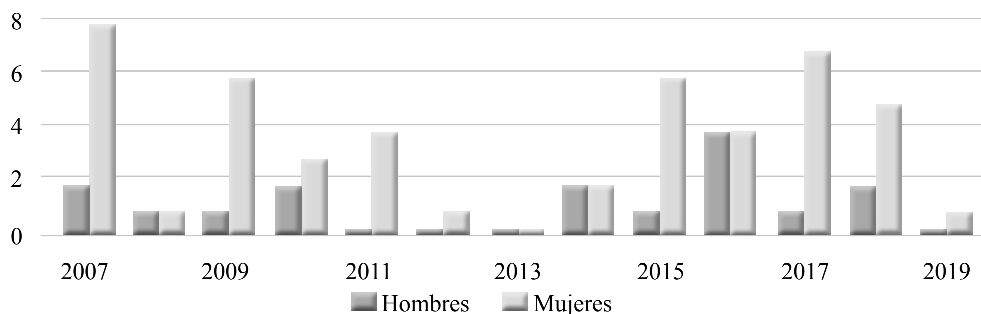
**Tabla 3. Miembros activos de REDMIIE**

| Aspecto | Total | Hombres | Mujeres |
|---|---|---|---|
| Registrados (Febrero 2019) | 108 | 34 | 74 |
| Activos (Agosto 2019) | 60 | 18 | 42 |
| Grado de doctor | 49 | | |
| Grado de maestro | 11 | | |
| Investigadores nacionales (SIN) | 6 | 2 | 4 |
| Mínimo 10 años de experiencia | Si | | |
| Tienen publicaciones | Si | | |
| Realizan la difusión | Si | | |

Fuente: Base de datos de ingreso y permanencia de REDMIIE. Elaborado por Ma. Dolores García Perea.

A partir de los datos numéricos sobre los miembros registrados en el mes de febrero de 2019 y el número de miembros activos del mes de agosto de ese mismo año, se observa que el número de mujeres investigadoras es mayor a la de los investigadores.

**Gráfica. 4**




Fuente: Base de datos de ingreso y permanencia de REDMIIE. Elaborado por Ma. Dolores García Perea.

En la Gráfica 4 están desglosados el número de ingreso por año de los miembros activos. Con base en los datos numéricos que observa que el mayor número de mujeres investigadoras de REDMIIE es el año creación, 2009 y 2017.

### *Modelos de producción del conocimiento*

Una de las características que distingue a la REDMIIE de otras redes de investigación es el interés por utilizar el modelo 2 de producción del conocimiento para gestionar el conocimiento a través del trabajo colaborativo. A continuación, se presentan los principales aspectos sobre el Modelo 1, 2 y 3 con la finalidad de describir el reto que contraen la red y sus miembros.

El Modelo 1, también conocido como tradicional, antiguo o familiar de producción del conocimiento se caracteriza por ser disciplinario, utilizado únicamente en laboratorios y centros de investigación, realizado principalmente por los científicos y que caracterizó a la sociedad industrial, hoy es sustituido por el Modelo 2 propuesto por Gibbons (1997) y por el Modelo 3 de Carayannis y Cambell (Cfr. Chiquiza, 2016).

**Tabla 4. Características del Modelo 1 y 2 de producción del conocimiento**

| Item | Modo 1 | Modo 2 |
|---|---|---|
| Dónde se produce | Homogéneo-Academia.<br>Laboratorios gubernamentales.<br>Centros colegiados. | Heterogéneo-Diferentes lugares potenciales para generar conocimiento.<br>El contexto de aplicación (Sociedad, industria, empresas, academia, etc.). |
| Qué producir | Problemas académicos.<br>Análisis teóricos. | Necesidades o problemas de contexto. |
| Quiénes practican la ciencia | Los académicos. | Diferentes sujetos del contexto. |
| Método de producción | Científico/lineal. | Investigación aplicada, diferentes metodologías. |
| Formas de abarcar los problemas | Unidisciplinar.<br>Multidisciplinar. | Transdiciplinar.<br>Multisectorial. |
| Organización del conocimiento | Estructura universitaria jerárquica. | Diversas estructuras.<br>No jerárquicas. |
| Validez del conocimiento | Comunidades de científivos y académicos. | Dimensiones cognitivas y sociales.<br>Intereses sociales, económicos y políticos. |
| Responsabilidad y reflexión social | Relación unidireccional con la tecnología. | Interés y preocupación pública.<br>Aumento de la sensibilidad social.<br>Sujetos = actores educativos. |
| Densidad de la comunicación | Revistas especializadas.<br>Comunidades científicas y académicos.<br>Foros, seminarios. | Redes sociales.<br>Grupos de interés.<br>Quién necesita la información puede acceder a ella a través de las Tic. |

Fuente: Gibbons, 1998.

Las características del Modelo 3 de producción del conocimiento se muestran con la finalidad de hacer notar su complejidad mayor en comparación con el Modelo 2. Sin embargo, aún de tales condiciones, es necesario que el investigador educativo transite por ellos.

**Tabla 5. Características del Modelo 3 de producción del conocimiento**

| | |
|---|---|
| Enfoque | Democrático de la innovación surgido de la preocupación de la crisis económica del planeta bajo un ámbito político, económico y epistemológico. |
| Desarrollo | Sostenible que reúne a la innovación, espíritu emprendedor y democracia a través de la relación entre ciencia y tecnología generando una ventaja competitiva, sostenible y prospera para el desarrollo. |
| Actores | Recupera los correspondientes al Modelo 2. |
| Arquitectura | Aprovechamiento de los procesos de aprendizaje de orden superior, junto con la triple y cuádruple hélice, los movimientos sociales. |
| Base conceptual | Enfoque de sistemas para la creación de conocimiento, difusión y utilización. |
| Redes de innovación | Redes de innovación reales y las infraestructuras virtuales. |
| Agrupaciones de conocimiento. | Son las aglomeraciones co-especializadas que complementan y refuerza los activos del conocimientos. |
| Modelo de inv. | Fractal de la educación y ecosistemas de innovación. |

Fuente: Chiquiza, 2016.

## Resultados

Los resultados presentados a continuación son agrupados en dos ejes: Prácticas profesionales y Experiencias de inclusión. Desde nuestro punto de vista, a través del primero se objetiva y se comprende el segundo.

### *Prácticas profesionales*

La admisión a las redes de investigación son parte de las prácticas profesionales emergentes del investigador acordes al espíritu del tiempo de esta época histórica en que la inclusión representa tanto el éxito de la práctica formal, como la ética y empoderamiento del actor educativo. En el sistema educativo mexicano, el nombramiento de investigador educativo en una institución de educación superior y de posgrado, significa que la persona contratada o que ha ascendido a esta categoría laboral, posee las competencias y el capital cultural para desempeñar las funciones y prácticas de la profesión, pero no garantiza el desarrollo exitoso de ellas por las complejidades que les caracterizan. Entre éstas se tienen algunas categorías. La primera está relacionada con la formación en y para la investigación, la segunda con la formación de la persona para ejercer la profesión. El concepto de capital cultural, desde la perspectiva de Colina y Osorio (2006) abarca tres tipos de capitales culturales: institucionalizados (representa los grados de estudios), objetivado (nivel de publicación) y simbólico (reconocimiento profesional, académico y personal).

El éxito de las prácticas profesionales está determinado por los criterios de creación, modelos de organización administrativa, la racionalidad (todo tipo de apoyo administrativo),

innovación de la autoridad institucional y autoridad educativa, sobre todo, la actitud de vida del investigador educativo. En su mayoría, las prácticas profesionales realizadas por el investigador se centran en las funciones con la que es creada la institución. En la Tabla 6 son descritas.

**Tabla 6. Funciones primordiales de tres instituciones de postgrado educativo**

| Institución | ISCEEM | CINADE | UAZ |
|---|---|---|---|
| Funciones | Docencia, investigación, difusión y extensión. | Docencia, difusión, publicar la producción, extensión, gestión, vinculación y administración. | Docencia, investigación, difusión, administración, extensión y vinculación. |

Fuente: Gaceta de Gobierno No. 73 del Estado de México, www.uaz.edu.mx y www.cinade.edu.mx. Elaborado por Ma. Dolores García Perea.

Desde la perspectiva de García (2019), las funciones descritas en las Tabla 7 forman parte de las prácticas profesionales centradas en el deber-hacer y deber-hacer. También propone otras cuyo radio de acción, además de rebasar a la institución, están vinculadas con la cultura, a la sociedad y son generadas por el espíritu de las épocas históricas.

**Tabla 7. Prácticas profesionales del investigador educativo**

| No. | Nombre | Actividades | Contexto |
|---|---|---|---|
| 1 | Tradicional | Producción del conocimiento. | Sociedad industrial. |
| 2 | Normativa | Docencia, investigación, difusión y extensión | |
| 3 | Formalizadas | Líder intelectual, gestor de empresas tradicionales, críticas al poder de control y sometimiento del Gobierno, producir conocimientos especializados, impulsar valores y contribuir a la solución de problemas educativos en el país en forma acertada. | Transición entre sociedad industrial y sociedades de hoy. |
| 4 | Agente de la investigación | Producir conocimiento que afecte a las áreas temáticas y al investigador. | |
| 5 | De oficio | Autoridad (deontológica, epistemológica, legal y tradicional), crítico, experto, especialista, interlocutor, biógrafo, intérprete, artesano del conocimiento, sujeto histórico, tejedor de conceptos, mediador de contenidos y realidad, formador de profesionales e investigadores, científico, profesional de la ciencia, generador de cambios individuales y grupales, intelectual, amigo, forma de vida, negociador, político, cronista, revolucionario, funcionario y militante. | |
| 6 | Emergentes | Empresario, gerenciar el conocimiento, trabajador del conocimiento y tecnólogo . | Sociedades actuales. |

Fuentes: García Perea, M. D. (2019).

Las prácticas profesionales pertenecientes a los dos primeros grupos, tienen carácter jurídico, un techo financiero y reguladas administrativamente, pueden realizarse de manera individual y colectiva. Las restantes, al carecer de los dos primeros aspectos, los investigadores que las elijen y desarrollan, se responsabilizan de los gastos económicos, de las gestiones y las tareas de investigación desarrolladas de manera colegiada, colectiva y organizadas horizontalmente.

Desde la perspectiva de García (2019), las sociedades de hoy exigen que las prácticas profesionales sean acordes con las necesidades actuales, sin omitir la importancia de las primeras, y que el investigador las desarrolle contando con los apoyos administrativos de las instituciones donde laboran, debido a que los resultados benefician satisfactoriamente al investigador que las desarrolla, a la institución que apoya y fomenta y a la sociedad misma.

Actualmente, por ética profesional, por convicción e interés, algunos investigadores educativos están convencidos de las ventajas y beneficios que ofrecen las nuevas funciones debido a que están orientadas hacia el poder-hacer. Por ello, invierten tiempo, dinero y esfuerzo por realizarlas, aún de los contratiempos económicos que genera.

En este caso, los sujetos de investigación de este trabajo realizan distintas funciones al interior y exterior de la institución donde labora y su elección es libre, acciones que sin duda se basan en una decisión por asumirse como investigadoras en los espacios académicos, potenciar sus conocimientos, habilidades y condiciones, además ce contribuir con nuevos aportes o miradas al conocimiento, en este caso en el campo de la investigación educativa. A continuación, se describe brevemente los aspectos relevantes sobre ellas.

### *Informante principal 1*

Ingresó al COMIE en 2016 y actualmente participa en las comisiones: Diálogos de la investigación educativa, Congreso Nacional y Redes interinstitucionales. Participó en la elaboración de dos estados de conocimiento de la investigación educativa mexicana en los periodos: 1992-2002 Subárea Formación en la disciplina, Área temática: Procesos de Formación y 2002-2012 Subárea Formación de investigadores, Área temática Investigación de la investigación educativa. Es árbitro de ponencias desde el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) y desde el V Congreso ha presentado contribuciones.

Es autora de los libros: *Formación, concepto vitalizado por Gadamer, La noción de formación en los investigadores, Aprender a aprehender la esperanza, El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información* Tomo I y II, Investigador educativo y difusión de la investigación y coautora del libro: *El concepto de percepción en George Berkeley.* Ingresó al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en dos periodos 2008-2011 y 2013-2015.

Actualmente es miembro activo de las redes nacionales: Red de Investigadores sobre adolescencia y juventud, COMIE, REDMIIE, Asociación Nacional de Asesores, Consultores e Instructores Independientes (ANACI), Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRASE), Red Nacional de Investigadores en Educación y

Valores (REDUVAL), Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística del Estado de México, Sede Toluca (SMGEEM) y Red de Posgrados en Educación. Internacionales: Red de Pedagogía (REDIPE) y Red Educativa Mundial de (REDEM).

### *Informante principal 2*

Maestra en Educación, Investigadora independiente, después de 43 años de actividad académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas; participa en la Red de Posgrados en Educación A.C., es miembro de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa desde 2009 (REDMIIE), de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), de la Red Latinoamericana de Formación y Asesoría en Posgrados en Educación, colabora en la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud (RIAJ), integrante de la Red de Investigadores Educativos de Zacatecas (REDIEZ). Imparte seminarios de Teoría y metodología de la investigación, Evaluación y diseño curricular, Paradigmas del aprendizaje. LGAC: Aprendizaje y sujetos del currículum; ha dirigido 49 tesis de maestría, ocho de especialidad y 9 de licenciatura. Ha colaborado en los Estados del conocimiento de 2002-2011. Perfil PROMEP desde 2005. Cuenta con la publicación de cuatro libros y capítulos en otras 6 publicaciones nacionales, además de participar en congresos y estancias nacionales e internacionales.

### *Informante principal 3*

Ingresó al COMIE en 2017, participó en comité local de organización del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, colabora en las áreas temáticas de: la investigación de la investigación educativa y Prácticas Educativas en Espacios Escolares. Participó en la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa mexicana en el período 2002-2012 desde la Subárea Formación de investigadores, Área temática Investigación de la investigación educativa. Participa como dictaminadora de ponencias desde el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) y desde el IX Congreso ha presentado contribuciones, es dictaminadora en revistas científicas internacionales.

Coautora de los siguientes libros: *La investigación educativa: una perspectiva desde las competencias de los actores de la educación. De la práctica docente tradicional a la construcción de una práctica reflexiva. Estados del conocimiento de la investigación educativa en instituciones de educación superior en San Luis Potosí. La formación del docente y la práctica reflexiva.* Miembro activo de redes nacionales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE, Internacionales: Red de Docentes de América Latina y el Caribe (REDALyc), Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva.

## *Experiencias de inclusión*

La dinámica de inclusión a REDMIIE es subjetiva y dependen de distintos factores como se ha mencionado en anteriores ocasiones. A continuación, se describen algunos aspectos que facilitaron este proceso.

**Tabla 8. Características laborales de las informantes principales**

| Informante Principal | I | 2 | 3 |
|---|---|---|---|
| Adscripción laboral | ISCEEM | UAZ | CINADE |
| Antigüedad | 27 años | 43 años | 8 años |
| Función | Docente/Investigador. | | |
| Ingreso a REDMIIE | 2011 | 2009 | 2011 |
| Apoyo institucional | Tiempo laboral. | Tiempo laboral. Viáticos esporádicos. | Tiempo laboral. Viáticos. |
| Sub-área elegida | Formación de investigadores. | | |

Fuente: CVU de las informantes principales. Elaborado por Ma. Dolores García Perea.

La experiencia vivida al asistir a la primera reunión en REDMIIE es determinante en el proceso de inserción de los miembros. Por ello, los investigadores que participan en la red como Coordinadores Generales, Coordinadores de Subárea, Comisiones y miembros tienen que tener la sensibilidad de conocer quiénes son los investigadores de recién ingreso y darles la bienvenida, aún de las exigencias investigativas y personales que tengan. En la siguiente Tabla se describen algunos aspectos vividos por las investigadoras en cuestión.

**Tabla 9. Ingreso en REDMIIE**

| Aspecto/Informante | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|
| Recibimiento por CG | Ningún recibimiento, recelo y rechazo. | Asignación de comisiones administrativas: laboración de acta y minutas. | Ningún recibimiento. |
| Recibimiento C-Sub | Calidez, solidaridad, sentido humano y asignación de actividades. | | |
| Recibimiento M-Sub | Cordialidad, respeto y confianza. | | |
| Actividad desarrollada en ese momento por parte de la RED. | Congreso (dictaminación y difusión). | Diagnóstico estatal . | Congreso (dictaminación y difusión). |

Fuente: Cuestionario aplicado a las informantes principales. Elaborado por Ma. Dolores García Perea.
Notas: CG: Coordinadoras Generales, C-Sub: Cordinadora de Subárea, M-Sub: Miembros de la Sub-área.

La inclusión es un proceso complejo y determinante para que la red de investigación se consolide a partir de los productos de investigación logrados y el incremento del número de miembros, desaparezca rápidamente o disminuyan los miembros. Por ello, es indispensable identificar quién es el miembro que lo facilita u obstaculiza, pues generalmente no son los coordinadores, sino el miembro líder.

**Tabla 10. Integración en REDMIIE**

| Aspecto/Informante | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|
| Condicionada | Martha López<br>Martha Vergara | | Integrantes de otras subáreas. |
| Facilitador | Marcelina Rodríguez | Corina Schmelkes | Corina Schmelkes<br>Martha López<br>Yolanda Contreras<br>Marcelina Rodríguez<br>Ma. Del Carmen Padilla |

Fuente: Cuestionario aplicado a las informantes principales. Elaborado por Ma. Dolores García Perea.

La inclusión a la Red por parte de las investigadoras no ha sido fácil. Sin embargo, es el trabajo cotidiano, colaborativo y colegiado realizado al interior de las subáreas, los productos de investigación logrados, la disposición de participar y apoyar las actividades son principalmente los indicadores de su éxito o fracaso.

**Tabla 11. Inclusión en REDMIIE**

| Logro/Informante | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|
| Antes | Miembro activo. | Co-Responsable de Subárea.<br>Coordinadora General. | Miembro activo. |
| Actual | Administración, tesorería y logística. | Comisión Secretaria de Actas y acuerdos. | Co-Responsable de Subárea. |

Elaborado por Ma. Dolores García Perea. Fuente: Cuestionario aplicado a las informantes principales.

Los vínculos profesionales y de amistad gestados en la red, son también determinantes en la inclusión. Las maneras de objetivarlos son a partir de las actividades académicas, laborales, intelectuales y personales realizadas de manera colectiva entre ellas: elaboración de ponencias, firmas de convenios académicos, organización de eventos de difusión, coordinación de simposios, mesas de debates, paneles, conferencias y entre otras, la gestión del conocimiento.

## Discusión

La inclusión tiene que convertirse en un objeto de estudio con la finalidad de sensibilizar al hombre, persona, individuo y sujeto, a considerar a los otros como seres humanos, seres históricos. Asimismo, los hallazgos encontrados sobre su estudio, al igual que las experiencias de investigación localizadas, tiene que compartirse para confirmar que la inclusión juega un papel importante en todos los ámbitos de la vida, sobre todo en aquellos en donde la relación cara a cara este presente. Las necesidades de las sociedades de hoy

exigen acciones acordes con esta época histórica, pero además requieren de procesos de inclusión no para integrar y adaptar a las personas a la idiosincrasia del grupo humano, sino para reconocer la condición, formación y dignidad humana.

Las experiencias de inclusión de los sujetos de investigación del trabajo, permiten confirmar que ésta es posible, siempre y cuando los prejuicios, tradiciones, actos de poder, narcisismos, egoísmos, intolerancia, insensibilidad, entre otros emociones y acciones negativas, afecten las relaciones y el trabajo humano. Ellas, a pesar de las primeras reacciones negativas o de indiferencia al tratar de correlacionarse e interactuar con las Coordinadoras Generales de REDMIIE, pudieron comprender que liderear intelectualmente a un grupo de personas que tienen un capital cultural igual o superior a ellas, no es fácil, sobre todo cuando el tiempo es reducido para cumplir con las actividades de investigación.

En las sociedades mexicanas, la inclusión se ha convertido en un fantasma, en un elefante blanco, de los cuales la mayoría de las personas hablan, pero pocos son los que se atreven a develar las experiencias por miedo a las represarias, marginación, exclusión, la muerte simbólica, etc. y, otros en atreverse a llevarla a cabo. La diferencia de opiniones, no es un problema, decir lo que otros quieren que se diga es lo que genera que la inclusión sea una ilusión. En esta discusión prevalecen esbozos de las representaciones sociales que a las participantes de la investigación les corresponde sobrellevar, eludir y superar en un momento en que se alude a la equidad de género y calidad educativa, hechos que sin la participación activa y horizontal de hombres y mujeres es difícil lograr.

## Conclusiones

La inclusión es una experiencia donde se activa el poder-ser, poder-hacer y poder otorgar sentido. Las investigadoras, sujetos de estudio de este trabajo, han mostrado que en el mundo de la vida y del quehacer investigativo, la presencia del otro es importante cuando sabe escuchar y expresar sus ideas. Ser investigadora implica asumirse como tal, superar barreras y abrirse al diálogo colegiado para la producción de conocimientos.

Todos los seres humanos están sujetos a las determinaciones, disposiciones o formas de ser y estar con lo que entran en relación (Arendt, 1998), pocos son los que saben entender que lo que ocurre a una persona, también puede ser enfrentado por ellos. En la inclusión puede estar implícita la admisión, pero la primera es más importante porque atañe a la convivencia e interacción con el otro y al cumplimiento del compromiso del trabajo en red. La idea no es competir para saber tiene más o menos conocimientos, experiencias, contactos, etc., sino valorar que el otro es una persona como uno mismo dispuesto a luchar, a enfrentarse hacia la incertidumbre, lo complejo, la multireferencial.

Entre los retos a superar en las acciones colectivas están acciones como la descalificación de una opinión, una propuesta, una idea, pero eso no significa que una persona tenga una autoridad deontológica, epistemológica, legal. Lo importante es tratar de entender lo dicho y hecho como una manera de manifestar la formación entendida ésta como capacidad de escuchar a otros, pero también a sí mismo (Gadamer, 1993).

Las posibles adversidades de las investigadoras en su primer encuentro con los miembros de REDMIIE, no fueron un obstáculo para la inclusión. Al contrario, gracias a ella y a la formación que han cultivado, entendieron que la existencia, relación y trabajo colaborativo, son complejos. Por ello, no hay que limitarse a la primera impresión recibida

en la red, para que la inclusión se facilite; en esta condición, se asume que el cumplimiento de las relaciones horizontales marcadas en la esencia de los lineamientos de la red, puede ser un elemento dinamizador para lograr la inclusión.

Aprender y aprehender a ser humanos (García, 2013) es la tarea principal en el mundo y esto solo se logra a través de la formación y se objetiva a través de la inclusión en cualquier interacción social, académica, afectiva propias de todo grupo.

## Anexo. Cuestionario semiestrutural biográfico-profesional

### INCLUSIÓN A REDMIIE

*Cuestionario*

Considerando que la inclusión a las redes de investigación es el primer paso para objetivar la transición del investigador educativo para rebasar el Modelo 1 y utilizar el Modelo 2 de producción del conocimiento, se solicita que, además de leer los aspectos, escriba la información solicitada. Su participación será anónima.

*Contexto laboral*

1. Nombre de la institución.
2. Nivel educativo.
3. Categoría o función que realiza.
4. Antigüedad en la categoría o función.
5. Apoyo institucional para ingresar y participar en REDMIIE.

*Ingreso*

6. Fecha de ingreso.
7. Sub-área elegida.
8. Recibimiento por parte de los Coordinadores Generales.
9. Recibimiento por parte del Responsable de la Sub-área.
10. Recibimiento por parte de los integrantes de la Sub-área.
11. Actividad que se realizaba al ingresar a la Red y a la sub-área.
12. Integrante de REDMIIE que facilitó la integración.
13. Integrante de REDMIIE que obstaculizó la integración.

*Participación*

14. Cambio de Sub-área. Escriba los motivos.
15. Actividades realizadas.
16. Productos obtenidos.
17. Publicaciones logradas.
18. Responsabilidades y cargos asumidos.
19. Proyección profesional recibida.
20. Ingreso a otras redes de investigación.
21. Dificultades enfrentadas.

*Personal*

22. Logros en investigación.
23. Logros en amistad.
24. Satisfacción
25. Sugerencias.
26. Experiencia formativa a compartir.

## Bibliografía

Álvaro, J. L. y Fernández, B. (2006). *Representaciones sociales de la mujer.* Athenea digital, 9, 65-77. http://antalya.uab.es/athenea/num9/alvaro.pdf. Revisado el 1 de junio de 2019.

Arendt, Hannah (1998). *La condición humana*. Paidós, Barcelona.

Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica.* México, UNAM.

Calvi, G. (Comp.) (1995). *La mujer barroca*. Alianza, Madrid.

Cárdenas Tapia, M. (2015). *La participación de las Mujeres investigadoras en México.* Investigación Administrativa, vol. 44, núm. 116, 2015. Instituto Politécnico Nacional, México.

Casado, M. (2011). *Sobre la persistencia del desequilibrio entre mujeres y hombres en el mundo de la ciencia.* Revista de Bioética y Derecho, No. 21, p. 7-13.

Chartier (1996). *En Programa de Historia Cultural: Gramática de la memoria (12Hrs.),* realizado en la Universidad Iberoamericana, 10, 12, 17 y 19 de junio de 1996.

Chiquiza Prieto, M. P. (2016). *La nueva producción del conocimiento y su relación con la educación media.* Ponencia presentada en 2 Simposio Internacional de Postgrados en temas y problemas de investigación en educación. Retos y desafíos de la educación en la época de la inclusión y la interculturalidad.

Colín, R. P. (14 de marzo de 2014). *Mujeres Investigadoras.* El Economista, p. 9.

Colina, A., y Osorio, R. (2006). *Los agentes de la investigación educativa en México.* Capitales y habitus. Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 128-130.

COMIE: Página web http://www.comie.org.mx

Echeverría, B. (1998). *La modernidad de lo barroco*. Ediciones Era, México, D. F.

European Comission. (2012). S*he in figures, Statistics and indicators on gender equality in science.* Brussels: Capacities.

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I.* Sígueme, Salamanca.

García Perea, M. D. (2013). *Aprender a aprehender la esperanza.* Castellanos Editores, México, D. F.

García Perea, M. D. (2019). *Investigador educativo y difusión de la investigación*. Hechos, paradojas y utopías. México, Castellanos Editores.

Gibbons, Limoges, Schwartzman, Scott y Trow (1998). *La nueva producción del conocimiento.* La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Pomares-Corredor, Barcelona.

Gobierno del Estado de México. *Gacetas de Gobierno No. 73 y 111.* Toluca, México.

Guevara, E., y Medel, D. (2012). *Las académicas como modelo para dedicarse a la psicología.* REMO, Volumen IX, Número 23, p2.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Buenos Aires: Huemul.

Touraine, A. (2007). *El mundo de las mujeres.* México, Paidós.

Trueba Lara, J. L (2003). *A favor de las mujeres.* México, Alamah Autoayuda.

# La dimensión simbólica-política de las académicas universitarias

*Alma Beatriz Gutiérrez García*[1]

*"Se trata de pensar con Guatarri. Esta acción de pensar implica la creación desubjetividades que sean capaces de consruir nuevos valores diferentes a los económios, mercantiles y capitalistas.Una propuesta que parte de un paradigma ético-estético [en su dimensión política, de revalorización de la vida que parece ser impresindible urgente]"*

*Ana Patto Manfrendini, 2018.*

## Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación doctoral más amplia que tiene como objetivo analizar la configuración subjetiva de la académicas universitarias dedicadas a la docencia frente a grupo en la Facultad de Estudios Profesionales Acatlán en la División de Huma-nidades específicamente, en la licenciatura en pedagogía en que se lleva a cabo la inda-gación.

Así el problema que se analiza es el de la constitución subjetiva de las académicas universitarias, como un otro que no ha logrado ser incluida con mejores condiciones laborales y materiales y de existencia a pesar que forma parte de una de las funciones sustantivas de la universidad como es la docencia. Sin embargo, las académicas reactivan otras formas políticas para tratar de mejorar su vida cotidiana y reconfiguarar simbólicamente su subjetividad en el contexto de la cultura institucional de género de la universidad. Estas formas políticas son la agencia que las académicas hacen posible para tratar de insertarse en funciones como la investigación y difusión de la culturas como parte de las tareas sustantivas de la universidad en una toma de decisiones políticas para lograr sus aspiraciones.

La pregunta central de esta investigación es ¿cómo se configura la subjetividad de las académicas universitarias dedicadas a la profesión académica? y las preguntas subsidiarias para este apartado son analizar las tensiones, ¿qué hay en los procesos simbólicos de

[1] Académica definitiva de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán–UNAM, y del Instituto Superior de Ciencias de la Educación en programa de Maestría en Investigación de la Educación. CE: www.betsy17@yahoo.com.mx

configuración subjetiva de las académicas dedicadas a la docencia frente al grupo?, ¿cómo se articulan el espacio público, privado y personal de las académicas como lugares políticos de la agencia social en su vida cotidiana?.

Los ejes analíticos que organizan esta investigación es la precaria y frágil de una inclusión de las académicas dedicadas a la docencia mayoritaria en la estructura universitaria a pesar de ser ellas quienes llevan en su mayoría las tareas de docencia frente a grupo. Seguido de dar cuenta sobre la trama de articulaciones simbólicas-políticas que llevan al articular las tareas del cuidado familiar y personal con su trayectoria profesional en el trabajo académico. El análisis se lleva a cabo a través de una metodología cualitativa interpretativa con un enfoque de género y nítidos matices de algunas categorías de la herramienta epistemológica del análisis político del discurso que se presentan como una serie de hallazgos preliminares de este trabajo de investigación.

## De la situación problemática

Podemos sostener que en pleno siglo XXI la *inclusión social* plena de las mujeres en específico aquellas dedicadas a la docencia universitaria que llamaremos académicas en el nivel superior *no es plena* ya que no han logrado incorporarse totalmente con mejores condiciones materiales y de vida. La academia debe ser un lugar en donde se respeten sus derechos humanos y los ejerzan de manera plena y autónoma. Además la academia frente a grupo debe ser una labor valorada y reconocida debido a las tareas, formación y compromiso que está implícito de manera simbólica en cada cátedra y diálogo de saberes que se pone en juego con los estudiantes.

Sin embargo,al no ser *incluidas* en todos los ámbitos de la presencia social y laboral en la universidad la docencia universitaria tiene un sentido *precario y contingente* en la organización académica de la Facultad que no permite la consolidación de las tareas profesionales que llevan a cabo las académicas dedicadas a la docencia.

Es en el espacio de lo público donde las asimétrias están presentes en salarios, número de grupos asignados, categorías contractuales inferiores y la contracción institucional en las cuales se encuentran sobrerepresentadas. Esta dimensión se articula con lo que se ha dado por llamar el espacio privado ya que los compromisos del ámbito familiar siguen a cargo de las mujeres, a estas tareas las vamos a llamar del cuidado. A las que se suma el espacio de lo personal que llamanos el de las aspiraciones propias de las académicas que se posponen e incluso se aplazan por largo tiempo en aras de las que se encuentran en el espacio público y familiar lo implica una inclusión social que no es del todo.

Si bien es cierto que por más de cuatro décadas las mujeres se han incorporado al trabajo académico de la instituciones púlicas de educación superior del país, la condiciones laborales y sociales siguen siendo precarias pero altamente demandantes de productividad y calidad en las actividades y tareas que desempeñan con las que se les evaluán su trabajo y que inciden en las asignación de horas frente a grupo y de los que dependen la asignación del estímulos para el desempeño docente.

A lo que suma, que no todas cuentan con la formación requerida y una trayectoria profesional solidificada que les permita mejorar sus condiciones laborales, materiales y sociales para cumplir con sus aspiraciones personalesy profesionales que se proponen.

Esta investigación se encuentra en el área temática títulada: Estudiantes, Maestros y Académicos en la Investigación Educativa-Tendencias, aportes y debates coordinado. Claudia Lucy Salcedo Ramos/Carlota Guzmán Gómez. Etelvina Sandoval Flores/Jesús Francisco Galaz Fontes (coord.) donde se analizan problemas sobre la profesión académica y la dimensión subjetiva de los académicos entre otros.

La dimensión de lo político articula el espacio público, familiar y personal de las académicas y se inscribe su vida cotidiana desde el cual se emplazan y desplazan

Aquí el problema está situado en el espacio público y su *articulación* como formas de dezplazamiento con los otros dos ámbitos como es el doméstico y el personal.Referimos al ámbito de lo personal pero separada de lo doméstico ya que consideramos que las académicas tienen deseos, aspiraciones y anhelos propios como son su formación, el cuidado de sí y otros tan diferentes como lo son las académicas. Consideramos que la dimensión personal es un lugar en que las mujeres experimentan una serie de vivencias propias, saberes como un diálogo horizontal entre las otras [las mujeres]. "Ante esta experiencia político–feminista, que ha sido silenciada, qué reducido nos parece el alcance de la institución universitaria con sus métodos, problemas y temas pertenecientes a la tradición del pensamiento masculino, feminismo de género, el único que ha dejado entrar a sus aulas" (Hanschi, 2016 :14), también es política por la decisiones que toman para estar presente en lo académico.

## De la historicidad

Históricamente el lugar público ha sido asignado a los varones como propio en donde las expectativas simbólicas están sobreterminadas por los significados y sentidos de un discurso acerca de la razón, la fuerza, poder político, económico y sexual. Mientras que el ámbito de lo privado que se asigna socioculturalmente a las mujeres en donde *las tareas del cuidado del otro* están presentes es decir, hacerse cargo de las tareas de manutención y acompañamiento afectivo de la familia y sus extensiones podrían ser para algunas académicas el cuidado padres adultos mayores u otra situación.

Así, en la voz de las académicas de este estudio son parte de un discurso y prácticas sociales en donde la idea de maternaje y las *tareas cuidado* son fundamentales para su constitución subjetiva. En el cuerpo de las mujeres se reguardan elementos simbólicos comola atención a la prole y a las tareas domésticas de las cuales no logra separarse del todo ni que se democraticen al interior de la familia.

En relación al espacio personal las experiencias vividas están tensionadas por los propios deseos y aspiraciones personales como un lugar político de toma decisiones y capacidad de agencia de las académicas simbólicamente deshacer la ilusión universalista retórica ha sido complicado a pesar de que se ponen en juego una serie de politicas públicas universitarias que lo que intentan es transformar las actitudes con que se piensan las académicas y sus relaciones e interacción sociales al interior de la práctica educativa en la cátedra que imparten con la discusión de autores y prácticas sociales que despliegan.

Así un problema fundamental en la configuración subjetiva de las académicas dedicadas a la docencia es el carácter simbólico-político atribuido a la docencia sobrerepresentada, feminizada y precaria en sus condiciones sociales, algunas de ellas llevan a cabo tareas de investigacón sin contar con la figura contractual para ello.

## De la recuperación del dato empírico

Se analizaron los 17 discursos de entrevista realizadas a académicas dedicas a la docencia con la figura cotractual de profesoras de asignaturas interinas y definitivas se exploró sobre las prácticas sociales que llevan a cabo frente a grupo y las convierten en tensiones en el momento que las académicas se *desplazan* del ámbito de lo público, doméstico y privado como un problema de tiempos biológicos y estatutarios. Así el dezplazamiento en estos tres ámbitos lo llamamos como una suerte de *demarcación móvil* en el sujeto.

Las experiencias vividas por las académicas en el contexto sociocultural de la cátedra universitaria a través de ciertos discursos y prácticas sociales históricas acerca del trabajo académico universitario delinean su compromiso, responsabilidad e incluso satisfacción personal en las tareas que llevan a cabo en el aula.

Por otra parte, si bien pudiera pensarse que actualmente en el ámbito de la cátedra univeritaria y la cultura institucional universitaria de género la *inclusión social* de las académicas a través de una serie de políticas institucionales de género que la propia universidad ha puesto de relieve desde la década de los setenta hasta nuestros días, no es así.

El reconocmiento a la labor de la docencia universitaria como profesora de asignatura no es real e incluso cuando se les investiga solo se orienta el trabajo a la enseñanza, recursos didáctico que utiliza, manejo de grupo, el tarbajo en tutoria que no es remunerado, la asesoria de tesis el acompañamiento que se realizan en los diversos programas de la universidad, por ejemplo el servicio social, programa de ayudantía, programa de titulacion ampliada a varias modalidades como el programa de ampliación de conocmientos, modalidad de apoyo a la docencia, entre otras.

## De las tensiones simbólicas

Son las tensiones laborales, sociales y personales que sobredeterminan discursos y prácticas sociales de las académicas y sus *desplazamientos* en los tres ámbitos referidos que conforman el eje analítico de lo simbólico y lo político como una forma de estructuración y subjetivación política que se encuentra en sus emplazamientos como enunciación de significado y sentido del ser mujer antes que académica, lo que nos permite reconocer el papel que desempeña el poder y que se encuentra en su corporalidad como una forma de enunciación y emplazamiento simbólico y social.

Cuando hablamos de lo simbólico son todas esas imágenes que se han sedimentado históricamente en las académicas, por ejemplo que el trabajo académico es más sencillo que el hacer investigación, que se forma a los próximos profesionales de la nación lo cual exige compromiso, docencia esta alejada de la investigación, que permite combinar el espacio de lo doméstico y el personal, que se trabajar la UNAM es parte de la inclsuión social más valiosa por las funciones que la institución académica ha representado con el paso del tiempo un *simbólico cultural universalista* de renocimiento institucional.

Acerca del referente metodológico, diseño y niveles de análisis de este trabajo es importante señalar que esta investigación se llevó a cabo por medio de una metodología cualitativa de corte interpretativo–comprensivo, con un enfoque feminista posestructuralista de Butler (1993) con algunas categorías como herramientas del análisis

político del discurso de Laclau, los planteamientos de la teoría de la acción social weberiana como elementos de las ciencias sociales que nos permitieron objetivar la realidad y comprenderla. En relación al trabajo empírico se realizaron 17 entrevistas abiertas y profundas que representaban una de las categorías contractuales presentes en el Estatuto de Personal Académico de la UNAM (1988 ) específicamente se utilizaron los relatos de vida que los comprendemos como:

> "es una perspectiva objetivista, en el sentido que su finalidad no es tomar nota desde el interior de los esquemas de representación o el sistema de valores de una persona aislada, ni siquiera de un grupo social, sino estudiar un fragmento en particular de la realidad social-histórica, u objeto social: comprender cómo funciona, y cómo se transforma, haciendo incampié en las configuraciones de las relaciones sociales, los mecanismos, los procesos, la lógica de acción que le caracteriza […] como una semántica colectiva de la vida social" ( Bertaux, 2015:10-11).

En nuestro país con respecto a la creciente incorporación de las mujeres desde la década de los sesenta a los procesos de escolarización en la educación superior y más tarde, ya con ciertas credenciales al campo laboral de la academia universitaria se puede interpretar parte de los procesos de democratización entre los géneros en este siglo y del anterior. La idea de la presencia femenina en el espacio de lo público universitario, pone de manifiesto las formas de subjetivación en tanto, los espacios que ocupan las académicas de asignatura en las estructuras de poder en que se desplazan son precarias e inferiores. El trabajo académico que llevan a cabo imbrica con un conjunto de roles, tareas y situaciones personales y familiares del ámbito de los privado y personal como ya se ha mencionado, a lo que se suma una serie de compromisos laborales que el trabajo docente genera entre las académicas, por ejemplo impartir cátedra a un número amplio de estudiantes, entregas administrativas, revisar trabajos y preparar clase, tutorías, asesoría de trabajos de tesis entre muchas actividades más, las cuales se *asumen de manera diferenciada* entre mujeres y hombres debido a los diversos discursos y prácticas de configuración subjetiva.

## Algunos resultados preeliminares

El ser académica universitaria implica un lugar de *compromiso, tareas y desafío* en un campo disciplinar o científico específico en este caso el campo de lo pedagógico en donde la docencia es una de las tareas suntantivas en la universidad que están definidas por la forma de contratación en las instituciones. Por ejemplo, en el caso de la mujeres que trabajan para la UNAM, el Estatuto del personal académico (1988) plantea la figura de profesor de asignatura interino o definitivo, de carrera e investigadora de tiempo completo lo cual demanda tareas específicas y condiciones laborales y personales diferenciadas, inequitativas y precarias como para los profesores de asignatura lo cual se relaciona con la estructura ocupacional y forma contractual de las académicas en la docencia.

La configuración subjetiva se explica a través de la asignación sociocultural de ciertos roles sociales, y también de la identidad asignada entre los géneros sobre su cuerpo y los procesos simbólicos de socialización en la cultura, sociedad, familia y las diversas institucionales de la acción social toman parte de ello. La identidad genérica se adecua a los mandatos culturales de identificación del dispositivo social que funciona como imaginario simbólico que garantiza el orden de género sin fracturas. Para Cobo (2008), la desigualdad

entre niñas y niños y hombres y mujeres está tan arraigada en el imaginario colectivo y en entramado social que se diría que pertenece al orden de las cosas. Y lo que aparece con el sello de lo natural es difícil de identificar conceptualmente y de desmontar políticamente"(Cobo, 2008: 17) y en donde la cultura universitaria está presente formando parte de los procesos de subjetivación que acompaña al trabajo académico de la universitarias.

Así para Bourdieu (2015) el orden de género es organizador social, simbólico y político de discursos y prácticas que objetivan, explican las asimetrías en la producción y reproducción material de la existencia [producto de una serie de contingencias y mística simbólica de género]. La mística de la femineidad (Friedan, 2009) se desliza ciertos significados del ser mujer como lo es lo biológico en donde su destino está asignado y como discurso que se ha interiorizado y apropiado en la mayoría de mujeres que les permitió desarrollar su capacidad de agencia a partir de la modernidad**.** Por lo tanto si la identidad es una serie de identificaciones discursivas "producto de la sujetación o de las posiciones de sujeto, entendida esta como una producción de lo político a partir de la construcción del orden social, entonces el acto de identificación supone un movimiento de subjetivación, un corrimiento que crea nuevos lugares de enunciación y produce" (Retamozo, 2011:59 ) la subjetividad móvil nunca será saturada ni por las contigencias ni por los lugares ni el tiempo por ello es una *subjetividad política*

En este sentido la cultura universitaria y la universidad como el lugar de la producción de conocimiento, saberes, ideológías y formación de sujetos es un entramado *estructurante* y *estructurador* de discursos de significación y sentido de ordenamiento simbólico y político a partir de llevar a cabo ciertas prácticas sociales y educativas comunes como normas, costumbres, prácticas, rutinas, rituales en las que encuentra una urdiembre de tensiones y convenios que dislocan las interacciones intragénero en ciertas estrcuturas de poder que se visibilizan en el eje de tensión sobre la posición diferenciada que ocupa la mayoría de las académicas en la docencia en contraste con las investigadoras de tiempo completo y en donde la constitución subjetiva esta diferenciada.

Con el advenimiento de complejidad de la sociedad global, la participación de mujeres en el espacio público de la producción y reproducción a escala ampliada se transformó y con ello las formas de subjetivación de las mismas. En la actualidad las agendas públicas con perspectiva de género a nivel mundial, regional, local y específicamente en la universidad se han incrementado a partir de la década de los noventa, por ejemplo el surgimiento del Programa de Estudios de Género creado en el año de 1992 el cual cambió su denominación a Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) y una serie de lineamentos como el Documento Básico para el Fortalecimiento de la Institucional de Género en la UNAM (2011) y la emisión de los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM (2013) por mencionar algunos, sin que con ello cambie las condiciones de las académicas dedicadas a las docencia. Se ha complejizado el análisis del género y puesto en tensión las formas subjetivas en que actualmente se da la constitución simbólica de las mujeres académicas a partir del imaginario social que expresan formas de ser mujer en el contexto del trabajo académico, por lo que, *diversidad, lo simbólico y lo político tejen* la trama los procesos de subjetivación de las académicas dedicadas a la docencia de la Fes Acatlán.

En donde los discursos tradicionales aún *hegemonízan la subjetividad y hacen* las veces de una *ideología discursiva* que establece un conjunto de prácticas sociales que hacen visible el conjunto de fuerzas antagónicas que se tensionan entre la subjetividad de las académicas dedicadas a la docencia, primera tensión

Al interior de la cultura institucional las asimétrias se encuentran en sus discursos como cadenas de significación y sentido en que se sutentan en la retórica del mérito universitario. Lo que genera que una de los discursos más sólidos y legitimadores en la profesión académica que se torna menos importante a pesar de que representa 90% de la figuras aca que sostienen la organización académica de la Facultad en el caso de la Licenciatua en Pedagogía en donde la investigación se convierte en un discurso aspiracional que simboliza una de mejores condiciones laborales y materiales de existencia al que se aspira llegar por parte de muchas de las académicas, segunda tensión. Así los discursos hegemónicos dialogan entre sí e incluso y se contraponen [antagonizan], tensio-nan las apsiraciones de las académicas dedicadas a la doncencia en busca en mejores condiciones laborales y de vida.

El proyecto *ético–político* aspiracional de la mayoría de las académicas dedicadas a la docencia apropian en una serie significados y sentidos discursivos a la vida universitaria en que se sitúan y otorgan simbólicamente un poder de mejorar sus condiciones materiales de existencias para muchas de ellas a través de los trayectos de formación cada vez más amplios como son ahora los posdoctorados y la presencia de jóvenes investigadoras que no han consolidado su trayectorias profesionales ni laboralmente en la Facultad y en la UNAM en general, tercera tension tensión.

A lo que se suma el actual contexto de incertidumbre y caos (Morin: 2016) que nos ha traído la globalización que hace uso de las herramientas del pensamiento complejo para leer la realidad con un carácter interdiciplinario debido a las contingencias que se ponen en juego como una dislocación que opera las prácticas de los sujetos de género.

En este sentido la subjetividad de las mujeres está en recofiguración constante debido a coordenadas espacio–temporales de las condiciones sociales de producción social y material como una serie de rupturas, contingencias y crisis que permean el trabajo en la docencia universitaria. Complejidad en el sentido de la multiplicidad de cambios políticos y económicos que no fijan nuevos significados discusivos pero a su vez ponen en relieve otros sentidos de ser académica. Al mismo tiempo, las académicas universitarias valoran los campos disciplinarios de pertenencia, el lugar que ocupan en la universidad y las tareas asignadas en la producción y reproducción de conocimiento mediante la cátedra y escasamente en la investigación. Sin embargo, el ser mujer académica representa un espacio de poder y diferenciación que no a todas las ha empoderado.

## Discusión

El ser mujer y académica representa un *abanico político de posibilidades de pertenencia* social de clase, étnica, ideológica, científica, sexual e implica una condición de vida particular en donde se disputa una imposición de sentidos que las docentes universitarias apropian y resisten subjetivamente pero a la vez muestran lo meritocrático que son las prácticas sociales de la academia universitaria.

Así los procesos de subjetivación de las mujeres académicas dedicadas a la docencia en la Facultad donde se realizó esta investigación se encuentra sedimentados en la producción y reproducción de discursos universalistas y prácticas sociales meritoráticas de un orden sociocultural heredado de la modernidad pero aún vigente.Ejemplo de lo anterior, es que en dimensión *política* las mujeres deben ganar un lugar es decir hacer méritos que garanticen su pronta incorporación al lugar de adscripción.Aquellas académicas que han logrado llegar a la docencia han atravesado *un largo,sinuoso e intrincado camino* en donde la formación, las credenciales obtenidas como parte del mérito universitario, los grupos de poder que las invitan o apoyan y la obtención del grado legitiman dicha inserción, lo que implica que no todas están presentes o han sido incluidas socialmente.

Aunado a lo anterior, el ingreso, la tractoria y permanencia en la cátedra es un territorio *desigual y complicado* debido a que la dimensión política supone una "dimensión ontológica" de constución de trayectoria a largo plazo en las académicas.

Históricamente el ingreso de las mujeres como académicas universitarias tuvo su origen en la década de los setenta como parte del Proyecto de Modernización Educativa (1976) de expansión y crecimiento de atención a la demanda de ingreso a los estudios superior de los jóvenes del momento en el que las mujeres tuvieron una fuerte presencia.Asimismo el aumento de la demanda por estudiar en la universidad generó un proyecto político de desconcentración de la sede central en este caso Ciudad Universitaria y el surgimiento de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) primero en Cuautitlán (1974), posteriormente en 1975, Iztacala y Acatlán; más tarde Aragón y Zaragoza (1976) permitió un contexto situado de la profesión académicas para muchas de ellas.

En este sentido, lo que es estructurante de la subjetivadad es el *lenguaje es decir, como discurso de múltiples significaciones y sentidos no suturados* ya que en contingencia el sujeto se configura subjetivamente. *Identificación y estructuración* sobre la base del lenguaje discursivo de corte social siendo dos de los elementos que configuran la subjetividad de género, ya que para Hall (2006) la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento (Hall, 2006:15)de los recursos materiales, simbólicos y políticos del sujeto situado.

Así la subjetividad es una matriz discursiva de significaciones mútiples nunca suturadas que ha de ser sostenida, renunciada y resignificada en relación a las contingencias de existencia del sujeto. También "[…] las prácticas significantes, está sujeta al juego de la diferencia. Obedece a la lógica del más de uno y puesto que como proceso actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, la producción de «efectos de frontera». Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo,para consolidar el proceso"(Hall, 2006 :16).

La subjetividad es una representación cultural no en unicidad universal de las imagénes políticas del sujeto, es móvil y estructuante del ser ya que nunca se consolida en su totalidad, siempre está en configuración y resignificación, es decir, está dándose sobre la base de lo real [actos y/o situaciones] como "construida de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación"

(Hall, 2006:17) como parte de una realidad [simbólico] lo real permite una simbolización dentro de un imaginario social. En este sentido, la subjetividad se configura en el interjuego de la estructuración del lenguaje no fuera de él, a su interior se producen ciertas significaciones discursivas de la acción exterior con las prácticas sin instituciones sociales, la sociabilidad y en los antagonismos resultado de la posición del sujeto. Por lo que, la subjetividad solo es posible "[…] en los juegos de la modalidad específica del poder" (Hall, 2006:18 ) sobre la base de lo que es una exterioridad constituyente de identificaciones, adhesiones y abyección, lo que da como resultado de las diversas imágenes del sujeto sean discursivas o políticas.

## Conclusiones

Finalmente se presentan algunos hallazgos preliminares en ejes análiticos. El primero de ellos lo hemos nombrado de la «mujer académica» conformado por discursos las aspiraciones personales, profesionales que se ponen en juego para constituirse, por ejemplo el de llegar a realizar prácticas de investigación como parte de su trabajo como académicas con o sin figura contractual para ello. Un segundo eje es el del espacio de lo público que tiene que ver con las condiciones laborales, profesionales y de trayectoria personal que las sobre determina y politiza a la vez su proceso de subjetivación nunca suturado. El otro eje de análisis es el espacio de lo doméstico de la vida en pareja y de los hijos que se ve fuertemente tensionado en donde los discursos y prácticas sociales no parecen democratizarse a favor de ellas en donde el discurso de la conciliación no aparece como estrategia real. Y por último, el eje de lo personal que pone de relieve los *deseos, aspiraciones y el desasosiego* que en muchos momentos tienen que ser aplazados por los tiempos biológicos, estatutarios de reglamentos (Salord, 2010) y reales de la capacidad de agencia de la académicas tienen en ese momento en el que algunas han llegado de manera tardía.

En relación al ser académica encontramos que tienen múltiples discursos de significación y sentido como la docencia, la profesionalización docente o bien el trabajo de la enseñanza y la formación *para el campo de la profesión disciplinar y científico en que se sitúan y el nivel correspondiente* que operan como discursos antagónicos de la cultura universitaria lo cual tiene que ver con las propias formas de organización académica al interior de la Facultad que no generan legitimidad ni reconocimiento para las académicas frente a grupo, ya que la mayoría de ellas se encuentran contratadas como profesoras de asignatura interinas atendiendo solo dos grupos cada semestre y en donde su remuneración es insuficiente.

En este sentido, la permanencia de las académicas dedicadas a las docencia es *precaria* y *frágil* en sus condiciones materiales y sociales de existencia lo que configura su subjetividad. Condición que para algunas académicas les permite articular las tareas del cuidado como la crianza de los hijos o padres adutos mayores, a pesar de la precariedad de sus ingresos y de sus condiciones sociales de existencia.

Al ser la *escolaridad* un discurso de selección social y ocupacional *contingente de época* que se traduce en la formación de las académicas a través de trayectorias más amplias a corta edad en posgrados y el posdoctorado. La meritocracia constituye no solo un discurso estructurante sino de reactivación del poder y de posibilidad que las académicas ponen en juego el sentido ontológico del ser humano que les constituye a las académicas.

La formacion amplia tampoco garantiza la estabilidad laboral ni mejores condiciones materiales de existencia a lo que se suman las plazas tan limitadas que salen a concurso en la Facultad analizada. Por lo que, la alienación a los discursos oficiales institucionales que flotan en la cultura univeritaria representan políticamente formas aparentes e ideológicas de pertenecer, dando muestra de la incompletud, situación y condiciones sociales de su constitución subjetiva. Sin embargo, la falta traducida como una serie de aspiraciones [deseos] que las mujeres dedicadas a academia han *aplazado,* las empodera como una fuerza política que les permite dezplazarse hacia la investigación a través de sus propios medios a pesar de que no se cuente con la figura contractual para ello, implica un proceso de reapropiación y resignificación subjetiva de las reglas del juego que transforman las rutas tradicionales por tratar de estar sedimentadas en la cultura institucional resistiendo la precariedad laboral y jornadas laborales amplias en otras instituciones, lo que representa un desgaste físico que se vive como una serie de tensiones cotidianas.

Las académicas universitarias mantienen una fuerte tensión entre sus compromisos laborales y los personales entre se encuentra la aspiración personal en muchas de ellas de seguir su trayectoria de formación en el posgrado y que llevan a cabo deplazandose políticamente a contrapelo sin poder conciliar tiempos y situaciones por atender, sino *restar tiempo* a cuidado de la familia e hijos y al descanso propio, lo que las deja con una situación de extenuación física real.

En el plano del engranaje de lo simbólico [lo real] para aquellas académicas que son madres, sobreponen su materaje a los compromisos laborales o bien se apoyan de otras mujeres para cumplirlos cuando la situación lo demanda, ejemplo de lo anterior se encuentra en los discursos de las académicas jóvenes: "es de no casarse, tener hijos y mejor dedicarse al trabajo […] y a vajar" (ac.7) lo que ha generado nuevas posiciones en la figuras de representación subjetiva dentro de la universidad que se articula con el Subprograma de Incoorporación de Jóvenes Académicos de carrera (SIJA) actualmente vigente a lo que se agrega el parámetro de la edad, lo que ha generado el fenómeno de las llamadas 'babys doctors' que son aquelas académicas a pesar de contar con los méritos y ser jóvenes, no tienen una plaza de investigadoras pero realizan estan funciones.

Las fronteras de cristal (Burin, 2018) hacen que las académicn se desplazan políticamente en el espacio de lo público de manera *intrincada, desigual y resistiendo las condiciones laborales que tensionan* sus formas de vida académica. Políticamente las académicas universitarias a partir experiencias situadas que viven en el trabajo cotidiano generan formas de agencia social que les permite resignificar su subjetividad a partir de una serie de demandas en lo laboral y profesional en donde la familia y lo personal se articulan en una serie de decisiones políticas que se oponen y resisten a negar su representación e invisibilidad en la cultura institucional de género en la universidad**.**

La configuración de la subjetividad de las académicas universitarias se constituye a través de las *múltiples presencias situadas* y contingentes en donde no son las posiciones conseguidas, la base de la subjetividad sino las significaciones discursivas y de sentido que prevalecen en sus prácticas sociales de manera contingente como la precariedad que experimentan, las emplazamientos y dezplazamientos que e manera situado realizan en una tensión por la representación política en la cultura universitaria.

Finalmente, la (s) subjetividad (es) no son ningún tipo de sedimento de posiciones sino se configuran y resignifican en la temporaralidad histórica de época [contingencias] en

que las académicas se desplazan, ya que lo que han apropiado simbólicamente no es suficiente es decir, no las representa y las *reactiva* políticamente para situarse en las reglas del juego de la cultura académica que también se transforma. Así mismo las académicas de este estudio nos muestran como la *temporalidad actual* si bien les plantea nuevas demandas y aspiraciones personales, ellas están dispuestas a insertarse en las formas políticas o nuevas reglas del juego con el fin de estar representadas de manera circunstancial.

El ser mujeres académicas hoy en día no pasan por una represenación universalista sino que la presencia *diversa y múltiple* que les permite dar cátedra, hacer investigación y en algunos casos ser activista social en contraste con la representación entre académicas dedicadas a la docencia, también a la investigación, ocupadas y preocupadas por su formación, presentes en los concursos de oposición, en coloquios, congresos, comités institucionales jóvenes, maduras y de trayectoria profesional sólida que deben estar representadas en la cultura institucional universitaria de género, ya que su resignificación procede su prescencia situada, lo cual abre el camino para la nuevas significaciones subjetivas en la académicas en su dimensión ontológica humana y la pregunta por el ser es decir, el sentido óntico.

La configuración de las académicas universitarias se resignifica en las coordenadas del tiempo-espacio como una serie de contingencias históricas y sociales. Se estructura a través de antagonismos (Laclau y Mouffe, 1987 ) e incluso con la imposibilidad como diría Lacan (Enrique, 2013: 389 ) para sostener nuevas posibilidades como una forma de reactivar nuevas subjetividades nunca totales.

Lo que los discursos sociales asignan a la figura académica en su dimensión de significación simbólica es política por la pluraridad de momentos, situaciones y tensiones estructurantes que implican una serie de posibilidades en que ellas se sitúan y con las cuales construyen de manera propia su ser social, el ser.

## Bibliografía

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida.* Perspectiva etnosoiológica.Barcelona. Baltierra.

Bourdieu, P. (2015). *La dominación masculina*. Traducción de Joaquín de Jorda Barcelona: Anagrama.

Burin, M. (2018). *Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres.* Género, subjetividad y globalización.Anuario de Psicología.200,vol. 39, no.1 75-86. Facultad de Psicología.Universidad de Barcelona.

Butler, J. (1993). *Cuepos que importan. Sobre los limites materiales y discursos del "sexo".* México. FCE.

Cobo Bedía, R. (ed.) (2008). *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas.* Madrid. Los libros de la Catarata.

Enrique Emma, J. (2013). *Apunte sobre psicoanálisis y política. De la impotencia a la imposibilidad.* Conteslaciones. Revista de Teoría Crítica. Núm. 5. (Diciembre de 2013)

Estatuto de Personal Académico UNAM (1988). Disponible en http://www.dgoae.unam.mx/ConsejoAsesor/pdf/EPA.pdf.

Friedan, B. (2009). *La mística de la femeneidad.* Traducción de Magalí Martínez Solimán. Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia. Insituto de la Mujer.

García Salord, S. (2010). *El curriculum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas* en Revista UNI>VERSIA Núm. 1 Vol. 1 2010. México.UNAM/IISUE.

Hall, S. (2006). "Quién necesita la identidad"en Producciones de sentido,2.Algunos conceptos de la historia cultural. Antología. Coordinadora Valentina Torres Septién. (coord.). México. Universidad Iberoamericana.

Hansisch, C. (2016). *Lo personal es político. Traducción libre de Insu Jeka.* Ferministas Lúcidad disponible en http://autonomiafeminista.cl/

Laclau, E., y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista.* Hacia una radicalización de la democracia.Madrid. Siglo XXI.

Retamozo, M. ( 2011). Sujetos políticos: decisión y subjetividad en perspectiva fundacional en Ideas y valores vol. lxn.o 147/ diciembre de 2011/issn 0120-0062 Bogotá, Colombia.

Saucedo Ramos, L. C.; Guzmán Gómez, C.; Sandoval Flores, E.; Galaz Fontes, J. F. (Coord. General). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa.* Tendencias, aportes y debates 2002-2011. México. ANUIES/COMIE. Estados del Conocimiento.

UNAM. (2011). Comisión Especial *Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género de Equidad de Género* del H. Consejo Universitario, disponible en http://www.eneo.unam.mx/equidad-de-genero/docs/DBFPIG.pdf.

UNAM. (2013). *Lineamientos Generales para Igualdad de Género en la UNAM,* disponible en https://renies.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2017/10/descargas

# Retos de la igualdad de género en la Universidad Autónoma de Tamaulipas

*Teresa de Jesús Guzmán Acuña*[1]
*Josefina Guzmán Acuña*[2]
*Juan Antonio Centeno Quevedo*[3]

## Introducción

Este estudio está dirigido a la evaluación de la igualdad de género en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Investigación realizada dentro de la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior, Caminos para la Igualdad de Género (RENIES). RENIES es una red conformada actualmente por 52 instituciones de educación superior, con el objetivo de:

> […] articular esfuerzos institucionales a fin de promover procesos de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género al interior de las comunidades de educación superior, apostando a cambios estructurales y al impulso de políticas a favor de la igualdad entre mujeres y hombres, en cumplimiento de la Declaratoria Nacional para la Equidad de Género en Instituciones de Educación Superior y a los acuerdos tomados en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, organizada por la UNESCO y celebrada en 1998 (RENIES, 2012).

En la Declaratoria de la red (RENIES, 2016), cuyos acuerdos fueron replanteados en 2016, se establecen varios ejes de acción, entre los cuales, el eje 4 señala:

Estadísticas de género y estudios y diagnósticos con perspectiva de género:

- Elaborar un sistema de indicadores de género homologado al modelo de igualdad de las Instituciones de Educación Superior (IES).

[1] Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. CE: tjguzman@uat.edu.mx
[2] Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. CE: jguzman@docentes.uat.edu.mx
[3] Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. CE: jcenteno@uat.edu.mx

- Crear un banco de datos con la información relativa a la transversalización y perspectiva de género.

- Generar diagnósticos sobre la condición que guarda la igualdad entre hombres y mujeres en cada institución.

- Generar líneas de investigación desde la perspectiva de género, publicaciones y apoyo a la docencia con perspectiva de género.

- Generar un esquema de transversalización de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, en la investigación, vinculación y extensión de la cultura.

- Realizar cursos de formación y profesionalización al profesorado a fin de que incorpore la perspectiva de género en su labor profesional y docente.

- Promover la incorporación de asignaturas sobre género y perspectiva de género en las licenciaturas como herramienta teórico–metodológica en todas las áreas del conocimiento, basado en el plan sectorial de educación.

- Procurar la creación de un programa nacional de posgrado en estudios de género constituyendo una red de universidades e instituciones de educación superior.

Por todo lo anterior y en cumplimiento de los acuerdos que la UAT ha suscrito con RENIES, durante el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) 2016-2017, se presentó el proyecto titulado "Investigación y diagnóstico sobre mujeres y hombres en la Universidad Autónoma de Tamaulipas" PFCE-2016-28MSU0010B-03, del cual se aprobó el objetivo 1: Elaborar diagnósticos sobre la situación de los hombres y las mujeres en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Con la intención de homologar la información que se genera en las Instituciones de Educación Superior, este proyecto tomó como base la metodología utilizada por el entonces llamado Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo nombre ha cambiado en la actualidad a Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010).

## Desarrollo

### Antecedentes de los estudios de género en las Universidades Mexicanas

El concepto de estudios de las mujeres es utilizado para cubrir un amplio rango de actividades, desde becas hasta enseñanza; pero su enfoque se centra en los intentos innovadores de las mujeres para revisar los métodos de investigación, desarrollar nuevas categorías de análisis, reconceptualizar las pedagogías y reestructurar las relaciones institucionales. Los estudios de las mujeres tienen sus orígenes en un ambiente político e intelectualmente fermentado a finales de la década de 1960 y principios de 1970, continuando con los esfuerzos de líderes (lideresas) por mantener la postura activista como una parte vital del movimiento académico, lo que provocó una crítica muy publicitada (Jacoby, 1998:3).

Los estudios de género e investigaciones en las Universidades Mexicanas tienen sus inicios en el año 1970, cuando la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) crea la primera cátedra en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, que fue antecedente del Centro de Estudios de la Mujer de la Facultad de Psicología de la misma Universidad. El Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) del Colegio de México y el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en la UNAM, forman parte de los primeros intentos para fortalecer la investigación y los estudios de género. La creación de estos programas se debió más al interés de académicas quienes, con un alto compromiso y pocos apoyos institucionales y económicos, lograron iniciar un movimiento en las universidades de las que en la actualidad son referente importante (Stimpson, 2005).

En México, los inicios de la investigación educativa con algún rasgo de la variable género son señalados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), quien incorporó los estudios de las mujeres en los estados del conocimiento desde 1993, pero los ubicó inicialmente en el área de cultura. Dos años después, para 1995, se plantea como una línea de investigación reciente, puesto que existían pocas investigaciones con resultados específicos sobre género o perspectiva de género, el COMIE reportó 114 trabajos catalogados en el rubro de educación, género (mujer), pero sólo pudieron ser analizados 73 trabajos. Estas cifras indican que la investigación de género no era considerada como un campo prioritario (Delgado, 2003:467).

En el desarrollo de la investigación y los estudios de género se puede hablar de tres modelos de presencia en las instituciones (Stimpson, 2005:306). El primer modelo es el programa de estudios de mujeres, conscientemente interdisciplinario en la teoría y en la práctica. Estos programas tienen diversos nombres, con diferentes connotaciones; consisten en estudios feministas, estudios de roles sexuales y, cada vez más, estudios de género. El común denominador es llamarlos estudios de género.

El segundo modelo se enfoca en el tema de las mujeres y género dentro de una disciplina académica específica. Un ejemplo de esto son los estudios de las mujeres en la historia, o las novelistas en la literatura de determinado país.

El tercer modelo supone introducir la nueva producción académica sobre mujeres y género en los planes de estudio de todos los niveles (Stimpson, 2005:307).

Estos modelos concuerdan con el desarrollo de la investigación de género en México, que ha sido presentada a lo largo de este apartado.

> Los estudios de las mujeres, después ampliados hacia el concepto de género, nacen dentro de las universidades. Responden a los movimientos de los años sesenta, en los que se presenta un incremento considerable en el número de mujeres estudiantes que llegan a la educación universitaria y una revolución mundial en la que las mujeres comienzan a tener espacios de representación y a jugar roles sociales diferentes de los tradicionales. Las académicas e investigadoras ligadas a movimientos feministas encuentran en las universidades un espacio para la crítica y la reflexión de un nuevo campo del conocimiento (Guzmán, 2019).

En Estados Unidos, para la década de los años noventa y principios del siglo XXI, los estudios de la mujer cambiaron hacia estudios de género, ampliando la visión de un campo en el que las mujeres forman parte de las diferencias de género y de la identidad sexual.

Esto provocó un debate importante entre los grupos feministas estadounidenses que estaban a favor de mantener el título a estudios de la mujer como una perspectiva feminista (Crouch, 2012:21).

Los estudios más emblemáticos y pioneros son sin duda los realizados por el Programa Universitario de Género (PUEG) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En 2006 publican el libro “Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía”; el libro es un análisis cuantitativo de los lugares que ocupaban mujeres y hombres en esta universidad. Con base en datos institucionales del año 2005 fue posible determinar segregaciones por sexo en su población universitaria y en diferencias de funciones (Buquet *et al.*, 2010:7).

En 2007, esta misma institución llevó a cabo el “Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia”, proyecto piloto de la Facultad de Economía (Cooper y Rodríguez, 2007). En este estudio se utilizaron metodologías cuantitativas y cualitativas que pudieron ampliar la comprensión del problema de segregación desde una perspectiva que no siempre es numérica.

En 2013, en la UAT se publica el libro “Mujer y universidad. Logros y desafíos”. En uno de sus capítulos abordan el tema de la participación de las mujeres en la profesión académica, su representación en el nivel nacional y su pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (Guzmán, Guzmán y Hernández, 2013).

En 2017 en la misma universidad se publica el libro “Profesión académica, inequidades de género. Situación de las académicas y su participación en los cuerpos académicos”. Las autoras abordan el tema de las inequidades de género, la situación de las académicas en la ciencia y las condiciones de las mujeres en el ámbito de los cuerpos académicos, así como la construcción de espacios de igualdad en las instituciones de educación superior (Guzmán y Guzmán, 2017).

## Contexto nacional

Hace unos meses el Gobierno Federal presentó el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019–2024 en el cual se mencionan aspectos importantes para la equidad e igualdad entre hombres y mujeres en el eje de Política Social, donde se señala que se impulsará la igualdad como principio rector: la igualdad efectiva de derechos entre mujeres y hombres, entre indígenas y mestizos, entre jóvenes y adultos, y se comprometerá a la erradicación de las prácticas discriminatorias que han perpetuado la opresión de sectores poblacionales enteros (PND, 2019).

Para lo anterior se cuenta con un marco normativo vigente, del cual es importante mencionar la Ley General de Igualdad entre Hombres y Mujeres (DOF, 2018) así como el Instituto Nacional de las Mujeres (INM), que es el encargado de promover acciones y recomendaciones a las diferentes instancias estatales y federales para aminorar las brechas de género que existen en el país, su arduo trabajo conlleva el análisis de las brechas de inequidades entre hombres y mujeres para la creación de política pública en pro de los derechos de la mujer.

Como sabemos, hoy en día la igualdad de género en las Universidades Públicas es un tema de especial relevancia ya que las inequidades aún prevalecen. Este estudio es acerca

de la percepción de la comunidad universitaria de la UAT y busca obtener información sobre el fenómeno de igualdad de género, estudiando las principales brechas de desigualdad y percepciones al interior de la comunidad, para su atención y diseño de estrategias institucionales en materia de género, estableciendo diferencias en función del sexo y rol en la vida universitaria.

## Metodología

Este diagnóstico muestra los resultados cuantitativos arrojados por la aplicación de tres instrumentos; los cuales fueron revisados y adaptados a la situación particular de la población educativa de esta universidad, representada en 3 categorías principales: estudiantes, académicos y personal administrativo.

La metodología utilizada corresponde a una investigación descriptiva, pues es útil para conocer la prevalencia o no de inequidades de género, nos permite describir algunas acciones y comportamientos entre los sujetos de la comunidad universitaria y como consecuencia generar información relevante para el diseño de políticas y acciones en materia de género al interior de la institución educativa.

De igual manera, es mixta ya que cuenta con información cualitativa y cuantitativa por los tipos de datos que se utilizan en las respuestas de los reactivos, utilizando preguntas de tipo abiertas, preguntas dicotómicas y preguntas acordes a la escala de Likert.

La investigación es de tipo no experimental porque no se manipulan las variables de análisis, se pretende describir la situación específica o el tema de investigación. Finalmente, es transversal porque aborda el estado de las inequidades de género a partir de un momento o tiempo en específico para describir los acontecimientos del fenómeno.

**Tabla 1. Muestra**

| Concepto | 1) Estrato académicos | 2) Estrato estudiantes | 3) Estrato administrativos |
|---|---|---|---|
| Tamaño de muestra | 1,000 | 1,000 | 1,000 |
| Error máximo | 3.64% | 4.63% | 3.381% |
| Confianza | 99.7% | 99.70% | 99.7% |
| Tamaño aproximado de la proporción | 50% | 50% | 50% |
| Tasa de respuesta | 100% | 100% | 100% |
| Tamaño de la población del estrato | 2,508 | 37,106 | 2,078 |

Fuentes: 1) Guzmán A. T. J. (2019) Estudio descriptivo, social, demográfico y perceptual del personal académico de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Editorial Juan Pablos Editor. 2) Guzmán A. J. (2019) Estudio descriptivo de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Editorial Juan Pablos Editor. 3) Base de Datos del Proyecto.

El método usado para la recolección de información fue mediante una aplicación en línea, distribuyendo el acceso mediante el correo institucional a las diferentes Dependencias de Educación Superior (DES) de la UAT en las diversas zonas (norte, sur y centro) con

cuestionarios diferenciados por estrato (alumnos, académicos y administrativos) toda vez que las características poblacionales de cada estrato requerían esta diferenciación. La aplicación se realizó a una muestra de 3,000 personas, utilizando muestreo estratificado, con tres grupos etarios básicos; estudiantes, académicos y administrativos de la UAT.

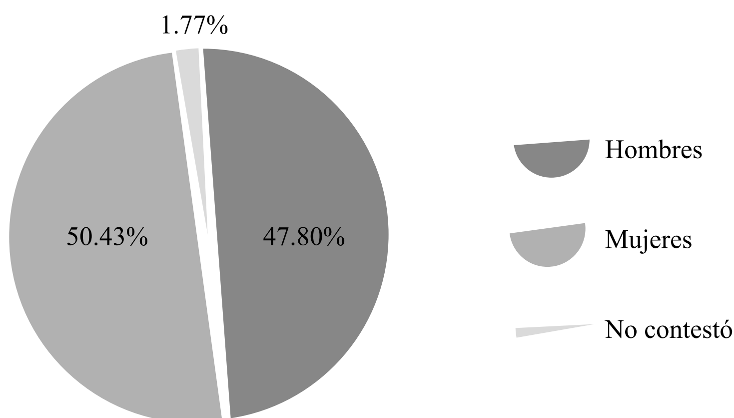
## Resultados

El proyecto planteado busca enriquecer el campo de conocimiento de las inequidades de género en la comunidad de la Universidad Autónoma de Tamaulipas para estudiar el fenómeno antes mencionado, el punto de partida a la problemática de las desigualdades de género es la percepción de académicos, administrativos y estudiantes en el tema. La comunidad educativa se encuentra compuesta por personas con diferentes características, formas de ser y de pensar, por tal motivo se busca identificar la posible prevalencia de algunas inequidades de género bajo la visión de que el hombre y la mujer tienen los mismos derechos y obligaciones.

Con este estudio se pretende identificar la presencia o no de diversas situaciones resultado de inequidades de género.

En el ámbito sociodemográfico de toda la población que participó en el estudio, encontramos que respecto al género se encuentra distribuido casi en una proporción igual a la totalidad de la población con un 47.80% de hombres, mientras que las mujeres representan el 50.43% de la población participante.

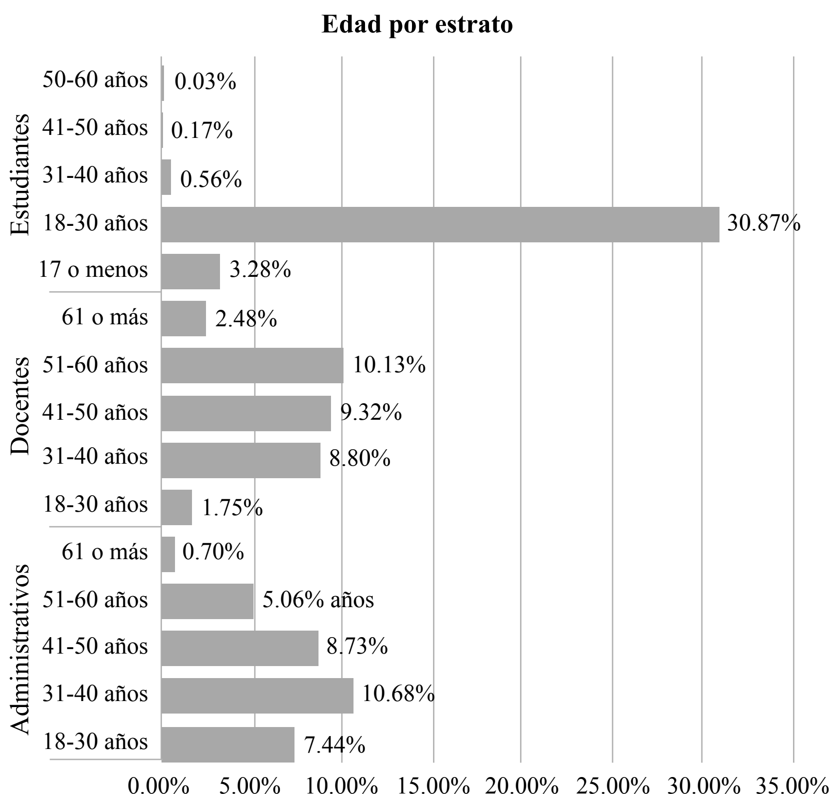
**Gráfico 1. Distribución de la comunidad por género**




Fuente: Elaboración propia, 2019.

Es importante comentar que la población que integra la UAT, se distribuye en una proporción similar a las tasas de respuesta por género del estudio, por lo cual se refuerza la representatividad de la información para la comprensión del fenómeno de prevalencia de inequidades de género al interior de la comunidad universitaria, clasificada en administrativos, académicos y estudiantes.

**Gráfico 2. Rangos de edad por estrato**




Fuente: Elaboración propia, 2019.

**Tabla 2. Discriminación y exclusión por razones de género**

| ¿Alguna vez te han excluido de alguna actividad, beca, premio, permiso o promoción por ser mujer o por ser hombre? | Hombre | Mujer | Total general |
|---|---|---|---|
| **Administrativos** | | | |
| No | 11.57% | 17.56% | 29.13% |
| Si | 1.73% | 2.25% | 3.98% |
| **Docentes** | | | |
| No | 14.84% | 13.72% | 28.56% |
| Si | 1.50% | 2.79% | 4.29% |
| **Estudiantes** | | | |
| No | 18.65% | 14.64% | 33.29% |
| Si | 0.41% | 0.34% | 0.75% |
| **Total general** | **48.71%** | **51.29%** | **100.00%** |

Fuente: Elaboración propia.

El análisis nos muestra que aún hay prevalencia de exclusión por motivos de género con un 9.02% de personas que manifiestan haber sufrido algún tipo de exclusión o discriminación por género; este porcentaje se compone de 3.64% hombres y el 5.38% mujeres, mostrando la prevalencia de una mayor desigualdad para las mujeres. Cuando se realiza el análisis por grupo etario, los docentes con 4.29% son quienes más han sufrido estas situaciones seguidos por los administrativos con 3.98%.

**Tabla 3. Discriminación por razones de género**

| ¿Consideras que existe discriminación por razones de género en esta institución? | Hombre | Mujer | NC | Total general |
|---|---|---|---|---|
| Administrativos | 13.34% | 19.95% | 0.00% | 33.29% |
| No | 11.81% | 16.13% | 0.00% | 27.94% |
| Si | 1.53% | 3.82% | 0.00% | 5.35% |
| Académicos | 16.37% | 16.16% | 0.07% | 32.60% |
| No | 13.03% | 10.74% | 0.07% | 23.84% |
| Si | 3.34% | 5.42% | 0.00% | 8.76% |
| Estudiantes | 19.10% | 15.01% | 0.00% | 34.11% |
| No | 17.87% | 14.09% | 0.00% | 31.96% |
| Si | 1.23% | 0.92% | 0.00% | 2.15% |
| **Total general** | **48.81%** | **51.13%** | **0.07%** | **100.00%** |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

El 16.26% de la comunidad universitaria; compuesta como ya lo hemos dicho por alumnos, académicos y personal administrativo, considera que sí existe discriminación por género en la Universidad, siendo los académicos con 8.76% quienes tienen una mayor percepción de este fenómeno. Quienes expresan esta situación en mayor proporción son las académicas mujeres con 5.42%; las administrativas mujeres con 3.82% y los académicos hombres con 3.34%.

**Tabla 4. Opinión acerca de las siguientes afirmaciones**

| | a) A menudo las mujeres logran puestos/ permisos/ promociones porque seducen a los hombres poderosos | b) Los hombres son flojos pero suertudos | c) Una mujer tiene que ser excepcional para tener éxito en el mundo laboral de esta institución | d) Los hombres son mejores líderes políticos que las mujeres | e) La homosexualidad es una enfermedad |
|---|---|---|---|---|---|
| **Hombre** | **40.31%** | **40.18%** | **40.18%** | **40.31%** | **40.18%** |
| Totalmente de acuerdo | 4.33% | 0.92% | 0.62% | 0.63% | 1.54% |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| De acuerdo | 3.92% | 2.16% | 5.86% | 4.08% | 1.23% |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 16.08% | 12.95% | 11.72% | 13.19% | 9.25% |
| En desacuerdo | 6.19% | 9.04% | 11.31% | 8.69% | 6.99% |
| Totalmente en desacuerdo | 9.79% | 15.11% | 10.67% | 13.72% | 21.17% |
| **Mujer** | **59.69%** | **59.82%** | **59.82%** | **59.69%** | **59.82%** |
| Totalmente de acuerdo | 4.33% | 2.37% | 6.99% | 0.31% | 0.62% |
| De acuerdo | 4.23% | 5.65% | 10.89% | 2.72% | 0.31% |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 20.00% | 19.53% | 14.49% | 10.79% | 8.94% |
| En desacuerdo | 14.85% | 19.73% | 17.88% | 24.09% | 9.97% |
| Totalmente en desacuerdo | 16.28% | 12.54% | 9.57% | 21.78% | 39.98% |
| **Total general** | **100.00%** | **100.00%** | **100.00%** | **100.00%** | **100.00%** |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

El 16.81% de las personas que contestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las mujeres logran puestos, permisos o promociones porque seducen a los hombres poderosos; 11.10% contestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los hombres son flojos pero suertudos; 24.36% mencionó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que una mujer tiene que ser excepcional para tener éxito en el mundo laboral de esta institución; 7.74% dijo estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los hombres son mejores líderes políticos que las mujeres; finalmente 3.7% contestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la homosexualidad es una enfermedad.

Como se muestra en las cifras anteriores, aún prevalecen estereotipos de género al interior de la Universidad, aunque los porcentajes mostrados no son altos, si representan un área de oportunidad para la construcción de programas que permitan abatir estas brechas de desigualdad aún persistentes al interior de la Universidad.

## Tabla 5. Supuestos

| Supuesto | Estrato más afectado | Género más afectado en el estrato | Principalmente Causado por |
|---|---|---|---|
| A). –Presencia de carteles, calendarios, pantallas de computadoras u otras imágenes de naturaleza sexual que le incomode. | Estudiantes 49.15% | Estudiante hombre 30.79% | Estudiante hombre 30.79% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| B). –Piropos o comentarios no deseados acerca de su apariencia. | Estudiantes<br>70.28% | Estudiante Mujer<br>13.52% | Estudiante hombre<br>33.81% |
| C). –Miradas morbosas o gestos sugestivos que te molesten. | Estudiantes<br>72.15% | Estudiante Mujer<br>15.55% | Administrativo hombre<br>26.76% |
| D). –Burlas, bromas, comentarios o preguntas incomodas sobre tu vida sexual o amorosa. | Estudiantes<br>77.39% | Estudiante hombre<br>44.78% | Estudiante hombre<br>41.09% |
| E). –Presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas fuera del trabajo. | Estudiantes<br>75.69% | Estudiante hombre<br>49.72% | Estudiante hombre<br>32.04% |
| F). –Cartas, llamadas telefónicas o mensajes de naturaleza sexual no deseada. | Estudiantes<br>64.71% | Estudiante hombre<br>41.91% | Estudiante hombre<br>38.24% |
| G). –Amenazas que afectan negativamente tu situación en tus calificaciones si no aceptas las invitaciones o propuestas sexuales. | Estudiantes<br>69.05% | Estudiante Mujer<br>57.14% | Académico Hombre<br>28.57% |
| H). –Exigencias de realizar actividades que no competen a tus materias u otras medidas disciplinarias por rechazar las propuestas sexuales. | Estudiantes<br>71.93% | Estudiante Mujer<br>14.04% | 1.- Estudiante hombre 24.56%<br>2.- Académico hombre 21.05% |
| I). –Roces, contacto físico no deseado. | Estudiantes<br>67.58% | Estudiante hombre<br>32.42% | 1.- Estudiante hombre 38.46%<br>2.- Académico hombre 24.73% |
| J). –Presión verbal para tener relaciones sexuales. | Estudiantes<br>66.20% | Estudiante hombre<br>40.54% | 1.- Estudiante hombre 35.14%<br>2.- Estudiante Mujer 33.78% |
| K). –Obligación mediante amenazas y castigos a realizar actos sexuales que no te parecen. | Estudiantes<br>70.00% | Estudiante Mujer<br>36.67% | 1.- Estudiante hombre 30.00%<br>2.- Administrativo Hombre 23.33% |
| L). –Uso de la fuerza física para tener relaciones sexuales. | Estudiantes<br>66.67% | Estudiante hombre<br>45.83% | Estudiante hombre<br>25.00% |

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Posteriormente se planteó una serie de afirmaciones para identificar la prevalencia y tipos de inequidades de género pudiendo identificar su comportamiento de acuerdo con el género y rol dentro de la universidad; es importante señalar que la base de los porcentajes corresponde al total de personas que afirmaron haber sufrido cada supuesto (porcentaje relativo), encontrando:

a) Existe presencia de carteles, calendarios, pantallas de computadoras u otras imágenes de naturaleza sexual que le incomode, situación causada en 30.79% por estudiantes hombres, mientras que, de quienes contestaron haber sufrido esta situación 49.15% son estudiantes, siendo los hombres con 30.79% quienes más perciben esta situación.

b) Se presentan piropos o comentarios no deseados acerca de su apariencia, causado en 33.81% por estudiantes hombres y 70.28% fue sufrido por estudiantes, particularmente 13.52% por estudiantes mujeres.

c) Se han generado miradas morbosas o gestos sugestivos que te molesten, causado en un 26.76% por administrativos hombres y sufrido en 72.15% por estudiantes, siendo las estudiantes mujeres quienes mas lo sufren con 15.55%.

d) Persisten burlas, bromas, comentarios o preguntas incomodas sobre la vida sexual o amorosa, realizado en 41.09% por estudiantes hombres y sufrido por 77.39% de estudiantes; particularmente 44.78% de las víctimas son estudiantes hombres.

e) Hay presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas fuera del trabajo, provocado en 32.04% de estudiantes hombres y sufrido en 75.69% por estudiantes; siendo los estudiantes hombres con 49.72% quienes más sufren esta situación.

f) Se han generado cartas, llamadas telefónicas o mensajes de naturaleza sexual no deseada, con 38.24% causada por estudiantes hombres, situación sufrida en 64.71% por estudiantes, siendo hombres con 41.91% quienes más la han vivido.

g) Respecto a si hay amenazas que afectan negativamente tu situación en tus calificaciones si no aceptas las invitaciones o propuestas sexuales, 28.57% fue causado por académicos hombres generados principalmente a estudiantes con 69.05% de ocurrencia en este sector y afectando principalmente a las estudiantes mujeres en 57.14% de los casos contestados.

h) En el siguiente planteamiento de exigencias de realizar actividades que no competen a tus materias u otras medidas disciplinarias por rechazar las propuestas sexuales, situación causada por 24.56% de estudiantes hombres y 21.05% de académicos hombres; esta situación la han sufrido en 71.93% de los casos estudiantes, siendo las estudiantes mujeres con 14.04% quienes mas sufren esta situación particular.

i) Al preguntar la presencia de roces o contacto físico no deseado, 38.46% ha sido causado por estudiantes hombres y 24.73% por académicos hombres, mientras que esta situación se ha recibido en 67.58% de los casos; particularmente los estudiantes hombres con 32.42% son el sector poblacional que más ha sufrido esta situación.

j) Existe presión verbal para tener relaciones sexuales, provocada en 35.14% por estudiantes hombres y 33.78% por estudiantes mujeres, situación sufrida en 66.20% por estudiantes, en especial por 40.54% de estudiantes hombres.

k) Respecto a la obligación mediante amenazas y castigos a realizar actos sexuales que no te parecen, es causada en 30% por estudiantes hombres y 23.33% por administrativos hombres y ha sido recibida en 70% por estudiantes, particularmente 36.67% ha sido por estudiantes mujeres.

l) Cuando se preguntó si ha existido el uso de la fuerza física para tener relaciones sexuales, ha sido provocado en 25% por estudiantes hombres, siendo la población más vulnerable los estudiantes con 66.67% de situaciones y llama la atención que 45.83% de estos casos son sufridos por estudiantes hombres.

## Discusión

Este estudio nos permite comprender el fenómeno de manifestaciones de desigualdad y sus manifestaciones por género en el interior de la UAT, logrando identificar las principales áreas de oportunidad en la construcción de políticas públicas o programas de intervención para la prevención o contención del fenómeno de las desigualdades de género. La igualdad de género es un componente necesario en una oferta educativa de calidad con perspectiva de género e inclusión y se requiere de la participación de la comunidad universitaria. Una estrategia de intervención en materia de igualdad de género fomentará sin duda alguna la formación de profesionales útiles a la sociedad con una sensibilidad hacia la inclusión. Pero antes de todo, es necesario detectar y comprender la dinámica de las brechas de desigualdad de género en la Universidad.

En el ámbito sociodemográfico de toda la población que participó en el estudio, encontramos que el género se encuentra distribuido casi en una proporción equivalente al universo, con 50.43% de mujeres, mientras que los hombres representan 47.80% de los encuestados; el rango de edad más común en el estudio es entre los 18 y 30 años cumplidos al momentos de realizar el levantamiento de información; el estado civil más común es soltero con 47.78% de ocurrencia, lo que es predecible respecto a la edad de la población estudiada.

De los hallazgos más relevantes en el ámbito central del estudio que son la prevalencia de inequidades encontramos que existe 9.02% de personas que manifiestan haber sufrido algún tipo de exclusión o discriminación por género; este porcentaje se compone de 3.64% hombres y 5.38% mujeres, mostrando la prevalencia de una mayor victimización para las mujeres. Cuando se realizó el análisis por sector poblacional, los docentes con 4.29% son quienes más han sufrido estas situaciones seguidos por los administrativos con 3.98%.

El 16.27% de la comunidad universitaria considera que sí existe discriminación por género en la Universidad, esto es un indicador de que las acciones realizadas de manera institucional deben tener una mayor promoción, cobertura y sensibilidad para la detección de personas con esta percepción; es importante entender que la percepción no necesariamente corresponde a la victimización, lo que genera la necesidad de que los programas de intervención y atención de las inequidades de género en la Universidad

cuenten con componentes de sensibilización para la prevención pero con protocolos de atención o actuación cuando sea detectado un caso de este tipo.

Existen estereotipos que aún prevalecen en materia de inequidades de género, mostrando en promedio que 9.77% de población universitaria que consideran que las mujeres logran puestos, permisos o promociones porque seducen a los hombres poderosos, que los hombres son flojos pero suertudos, que una mujer tiene que ser excepcional para tener éxito, que creen que los hombres son mejores líderes políticos que las mujeres o que la homosexualidad es una enfermedad.

Es importante que a nivel institucional se transparenten los procesos de selección y contratación o promoción del personal ya que en la medida que estos procesos sean limpios, esta percepción podrá ser diluida hacia una realidad o contexto de igualdad; incluso, de existir casos específicos de desigualdades, será posible detectarlos y dar un seguimiento particular.

Las afirmaciones a las que hemos hecho referencia no significan las únicas manifestaciones de presuntas desigualdades, sin embargo, son un buen punto de partida para la búsqueda de una igualdad de género en la Universidad.

Una serie de preguntas que fue fundamental para comprender la caracterización de las desigualdades de género en la comunidad educativa correspondió a las afirmaciones en las que se preguntaban dos aspectos, si se había sufrido esta situación y un segundo aspecto sobre quién había generado ese acto de desigualdad. El hallazgo más importante es que definitivamente los estudiantes representan la población mas vulnerable de la Universidad, ya que éstos son los principales afectados en todos los supuestos, por lo que empieza a tomar relevancia la necesidad de una sensibilización o identificación del fenómeno; la comunidad estudiantil debe tener muy claro qué es la igualdad de género, las inequidades de género y cómo se pueden prevenir y atender.

En segundo nivel, los estudiantes hombres y mujeres son victimizadas en mayor medida respecto a otros sectores poblacionales de la Universidad; un fenómeno encontrado es que los estudiantes hombres sufren manifestaciones de desigualdad más relacionadas con su integridad corporal, mientras que las mujeres están mayormente relacionadas con daños psicológicos; esto no pretende decir que una manifestación sea más importante que otra, ya que ningún tipo de brecha de desigualdad de género es aceptable en el interior de la institución, sin embargo, la tabla 5 permite identificar los temas específicos a desarrollar en la sensibilización de la comunidad educativa así como en que sector particular es necesario reforzar un tema particular.

Por otro lado, se identificó quién había sido el causante de la manifestación de desigualdad, encontrando que el principal causante de estas acciones son los estudiantes hombres y en una menor medida los académicos o administrativos hombres quienes, según lo referido por quien ha sufrido alguno de esos supuestos son los causantes de la situación. Esta información toma una especial relevancia ya que los programas integrales de igualdad de género en las universidades deben atender a las "victimas" pero también a los causantes del daño, para que estas brechas de desigualdad no sean repetidas o incrementadas, así como para la construcción de protocolos de atención.

## Conclusiones

Las Universidades son el centro de generación y producción de conocimiento, en ellas convergen una amplia variedad de pensamientos y enfoques, es esta diversidad lo que realmente potencializa la capacidad de las instituciones educativas para beneficiar a la comunidad. Pero con esa diversidad se presentan también las problemáticas resultado de la convivencia social de las personas. En este trabajo hemos desarrollado una caracterización específica de las inequidades de género o brechas de desigualdad y cómo éstas se convierten en un reto ineludible hacia una educación realmente inclusiva y con perspectiva de género.

Un programa de intervención efectivo debe estar soportado por un diagnóstico específico que permita caracterizar el problema, detectar si realmente existe y cómo se caracteriza o se comporta en la población, quiénes son los principales actores y cómo es que se puede intervenir de manera institucional con una perspectiva de respeto a los derechos humanos. Este diagnóstico permite generar un punto de partida para la construcción de políticas públicas oportunas en materia de igualdad de género y no discriminación.

Como resultado del análisis de la información, se sugiere a continuación algunas actividades que deben ser consideradas en la construcción de políticas públicas en la UAT con lo referente a género e igualdad, enlistando:

- Campañas de sensibilización en el tema de igualdad de género e inequidades con perspectiva acorde a la comunidad educativa que se esté atendiendo (estudiantes, administrativos y académicos).

- Promoción de actividades preventivas por medios electrónicos y de difusión a cargo de la UAT (Radio UAT, INTERAUT, correo institucional, Gaceta Universitaria, periódicos murales, carteles, etc.

- Construcción de protocolos de intervención para la atención de situaciones de desigualdad por género al interior de la comunidad educativa.

- Actualización legislativa universitaria con perspectiva de género.

- Creación de un sistema de atención universitaria, que cuente con los registros de atención y se pueda dar un seguimiento puntual a los casos atendidos.

- Encuesta de percepción anual para evaluación.

- Sistema de indicadores de género universitarios para identificar los avances en materia de igualdad de género y no discriminación.

- Investigaciones de mejores prácticas en programas universitarios de género e igualdad

Lo antes mencionado es solamente una serie de recomendaciones generales, como requisitos mínimos que permitan un programa de atención integral en materia de género

para la UAT, sin que representen una obligatoriedad ni limiten al incremento de posibilidades.

Hoy en día las Universidades son un medio de transformación social, el contar con una Universidad incluyente y con programas que fomenten la igualdad de género es fundamental para el cambio social; la formación de profesionales útiles a la sociedad y con una sensibilidad y responsabilidad social nos permitirá evolucionar hacia un futuro prometedor.

## Bibliografía

Buquet C. A.; J. A. Cooper, H. Rodríguez L. y L. Botello (2010), *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior,* México, UNAM-PUEG.

Cooper, J. y H. Rodríguez (2007), *"Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia"*, prueba piloto en la Facultad de Economía, documento de trabajo, México, PUEG-UNAM.

Crouch, B. (2012), *"Finding a Voice in the Academy: The History of Women's Studies in Higher Education"*, en The Vermont Connection, vol. 33, núm. 3. Recuperado de: http://scholarworks.uvm.edu/tvc/vol33/iss1/3

Delgado, G. (2003), Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002, Educación y Género, vol. 3, *Educación, Derechos Sociales y Equidad,* tomo II, Bertely M. (coord.), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., pp. 467-496.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018), *Ley General de Igualdad entre Hombres y Mujeres,* DOF 14/06/2018. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_ 140618.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019), *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, DOF12/07/2019. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo =5565599&fecha=12/07/2019

Guzmán, J., Guzmán, T. y Hernández, O. (2013), *Mujer y Universidad. Logros y Desafíos*, México, UAT/Juan Pablos Editor.

Guzmán, T. y Guzmán, J. (2017), *Profesión académica, inequidades de género, situación de las académicas y su participación en los cuerpos académicos*, México, UAT/Juan Pablos Editor.

Guzmán, T. (2019), Estudio descriptivo, social, demográfico y perceptual del personal académico de la *Universidad Autónoma de Tamaulipas*, México, UAT/Juan Pablos Editor.

Jacoby, M (1998), *When Women Ask the Questions: Creating Women's Studies in America*, Baltimore Maryland, The Johns Hopkins University Press, p. 3. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=iDRmEBc1M1YC&oi=fnd&pg=PR11&dq=women+on+academics+studies+history&ots=xgMu-1zbsN&sig=Ff_vCBGAEQa3ssWTRWHrErceUN8#v=onepage&q=women%20on%20academics%20studies%20history&f=false.

Red Nacional de Instituciones de Educación Superior –Caminos para la igualdad de género (RENIES) (2012), *"Acuerdo de formalización Renies"*. Recuperado de: http://renies.cieg.unam.mx/wpcontent/uploads/c2017/06/acuerdo_de_formalizacion_RENIES.pdf.

Red Nacional de Instituciones de Educación Superior-Caminos para la igualdad de género (RENIES) (2016), *"Declaratoria Renies"*. Recuperado de: http://renies.cieg.unam.mx/wpcontent/uploads/2017/06/declaratoria_RENIES_PUEG.pdf.

Stimpson, C. (2005), *"¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa?"*, en Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho, núm. 6. Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/06/que-estoy-haciendo-cuando-hago-estudios-de-mujeres-en-los-anos-noventa.pdf.

# Proyecto interdisciplinar de inclusión educativa en la Universidad Marista de Querétaro; retos y desafíos

*Evangelina Zepeda-García*[1]
*Karin Quijada Lovatón*[2]

## Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) reconoce que la educación es un derecho humano fundamental, pues es el "catalizador para lograr un desarrollo sostenible" (UNESCO, 2019), y representa una "condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social" (UNESCO, 1990). Aun con este reconocimiento, "millones de niños y adultos siguen privados de oportunidades educativas, en muchos casos debido a factores sociales, culturales y económicos" (UNESCO, 2019). No es un tema nuevo, se trata de una deuda histórica pues los sistemas escolares fueron creados en los umbrales del siglo XIX y se expandieron con percepciones y concepciones obsoletas de la sociedad y las personas, por tanto, toca a las generaciones actuales, reorientar los sistemas educativos hacia sociedades más inclusivas (UNESCO, 2012).

La complejidad de esta encomienda es grande, implica observar la exclusión y a los excluidos de manera histórica, en sus múltiples manifestaciones, y suscitar acciones que ayuden a abandonar ideas y costumbres excluyentes arraigadas de manera profunda en los distintos grupos sociales. Implica, inclusive, entender los conceptos mismos de exclusión e inclusión en el nivel superior.

Como señala la UNESCO (2012), la exclusión educativa no significa únicamente personas no escolarizadas, sino los motivos por los cuales están fuera de la escuela.

En México, la exclusión de la educación superior ocurre porque las personas no pueden pagar la matrícula o no cumplen los criterios exigidos para ser admitidos (promedio,

[1] Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la FCPyS, UNAM. Profesora-investigadora Universidad Marista de Querétaro, México. CE: evazega@hotmail.com.

[2] Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora-investigadora Universidad Marista de Querétaro, México. CE: karinyo85@hotmail.com

exámenes de selección); por su género o preferencia sexual; por su color de piel; porque el proceso de enseñanza y aprendizaje no corresponde con sus necesidades educativas o con su forma de aprender; por las carreras que se imparten en su entorno próximo; porque la lengua y los materiales no son comprensibles; porque pasa por experiencias incómodas o negativas por discriminación, prejuicio, intimidación o violencia; entre muchos más. Lo cierto es que la exclusión de la educación superior representa también la exclusión social y, por tanto, el no respeto a un derecho humano fundamental y el no respeto a su dignidad humana.

El concepto de inclusión comúnmente "se asocia a estudiantes que viven en contextos marginales o de pobreza, pero lo más frecuente es relacionar la inclusión con la participación de las personas con discapacidad, u otras denominadas con necesidades educativas especiales, en la escuela común" (UNESCO, 2008, pág. 6). Esta comprensión del concepto favorece una visión limitada de la exclusión histórica de grupos e individuos con características particulares y con intereses variados que no encajan en tal definición.

En contraposición, los motivos de exclusión son bastos y están articulados a la homogeneización social. De inicio, los parámetros para el ingreso inciden en las características del estudiantado y la permanencia y egreso están sujetos a evaluaciones globales que omiten la diversidad de situaciones y personas; de tal manera que "el rendimiento escolar se ha convertido en un indicador de calidad en educación el cual busca estandarizar, dejando de lado las necesidades particulares de cada estudiante" (Huerta Mata, 2018, pág. 19). En este sentido, "la homogenización es el proceso que aplicado a los grupos humanos genera exclusiones y actos discriminatorios amenazantes de su integridad" (López Moreno, 2010).

Pero si la exclusión por condición económica y de formación previa son evidentes, hay otras muchas diferencias personales que inciden en la exclusión y expulsión del sistema de educación superior. "Entre las diferencias se encuentran la lengua, la cultura, la religión, el sexo, la discapacidad, el estado socioeconómico, el marco geográfico y muchas más que denotan la multiculturalidad existente en la universidad" (ANUIES, s.f, pág. 17).

Por ejemplo, el INEGI (2020) registra más de 7 millones de personas que a diario usan una lengua originaria para comunicarse; sin embargo, para ellos no hay excepciones ni diferencias al momento de participar en los exámenes de selección de las universidades públicas, que son en español. Esta ventaja lingüística "es entendida como un problema, más que como una oportunidad de enriquecerse y aprender sobre la variedad de vida de otras personas" (ANUIES, s.f, pág. 17)

Es en este marco que la propia Organización de Estados Iberoamericanos apuesta por una ciudadanía multicultural e inclusiva que abra las escuelas a todos los alumnos y le asegure a cada uno de ellos una enseñanza capaz de atender las diferencias (Marchesi, Blanco, y Hernández, s.f), porque "un sistema educativo es de calidad cuando presta atención a los grupos marginados y vulnerables y procura desarrollar su potencial" (UNESCO, 2017). "Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación" (UNESCO, 2008, pág. 5).

Una educación inclusiva tendría que reconocer que cada persona tiene necesidades y diferencias y, en ese marco, propiciar planes y programas de estudio que estimulen el respeto a las diferencias. La ANUIES llama a

> *"*adaptar y readaptar nuestros centros educativos, establecer nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje adecuados a nuestros planes de estudio, orientar el servicio social y, sobre todo, promover una cultura en toda la comunidad, en donde integremos a cada uno de los alumnos que por distintas circunstancias requieran de algún programa de acompañamiento, salones accesibles y sistemas de información y aprendizaje adaptados a sus condiciones específicas*"* (ANUIES, s.f, pág. 7).

Con este reto, la Universidad Marista de Querétaro (UMQ), una institución de inspiración cristiana, construye espacios de inclusión. La UMQ está integrada por la Escuela Normal Queretana (ENQ), el Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt (IHPGQ) y la propia Universidad Marista de Querétaro, con sus tres bachilleratos y sus dos campus (Querétaro y San Juan del Río). Como institución de inspiración cristiana recupera los ideales de San Marcelino Champagnat y asume sus principios: pedagogía del amor, del afecto y la ternura; en función de ello, se compromete con los más vulnerables y procura constituirse como una institución de calidad y de trato digno a toda persona (Provincia Marista de México Central, 2019).

En relación con su propio sentido formativo, el Proyecto Interdisciplinar de Inclusión Educativa es desarrollado por docentes de la Universidad Marista de Querétaro y de la Escuela Normal Queretana. El proyecto se fundamenta en los derechos humanos y la dignidad humana, mismos que son recuperados de la *Visión estratégica operativa 2026* de la Provincia Marista de México Central: "Atender y dar seguimiento a los alumnos que presenten necesidades específicas: académicas, psicopedagógicas o espirituales; conforme a los protocolos y estructuras definidas, documentadas y alineadas con las líneas propuestas en las redes de colaboración maristas" (2019, pág. 17).

Para la elaboración de la propuesta, se toman como marco las políticas internacionales y nacionales que promueven los principios de justicia social y equidad en la educación superior, así como las características particulares de la Universidad Marista de Querétaro, mismas que se exponen en el primer apartado, Marco regulatorio, políticas y claves para la inclusión.

En la segunda parte se presenta el Proyecto con el cual la Universidad Marista de Querétaro busca sistematizar la inclusión de personas con alguna discapacidad, provenientes de condiciones socioeconómicas limitadas, así como de aquellos que proceden de entornos rurales o de comunidades indígenas; de igual manera, se busca establecer condiciones para construir un ambiente de armonía y respeto a personas con identidad o expresión de género y/o sexual distintas a las heteronormativas. El Proyecto se plantea en cinco etapas: I. Análisis de la cultura organizacional y sistematización de experiencias; II. Elaboración del Protocolo de Inclusión Educativa; III. Formación y sensibilización docente; IV. Participación y sensibilización de la comunidad estudiantil; V. Formación de profesores para la inclusión.

En avances y desafíos se exponen las acciones que hasta el momento ha realizado la UMQ, que básicamente se centra en el diagnóstico, es decir en quiénes son los jóvenes que

constituyen la población universitaria y quiénes presentan necesidades educativas particulares.

## Marcos de referencia

Como documentos orientadores, para construir el proyecto se considera el *Manual para una Educación Incluyente en las Instituciones de Educación Superior*, de la ANUIES y las *Directrices, Juntos por una Educación Inclusiva*, de la Secretaría de Educación Pública del estado de Querétaro (SEDEQ, 2018). Se reconoce, sin embargo, que ambos documentos están limitados por la comprensión de la inclusión como recurso para personas con alguna discapacidad.

El Manual de la ANUIES plantea líneas a seguir para brindar servicios de educación y formación para eliminar barreras físicas, culturales y sociales. Propone entender la inclusión como "una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad". En cuanto al desarrollo, reconoce que

> *"*no existe una receta única para tomar decisiones sobre cómo trabajar y qué proyectos realizar o apoyar. Los caminos a seguir han de ser resultado de la combinación de oportunidad y pericia, basados en la filosofía institucional en la que se encuentren. Lo que caracteriza a una institución de otra es su filosofía educativa, misma que generalmente contempla una visión de la pluralidad. De cualquier forma, es necesario partir de la filosofía educativa para construir desde ella*"* (ANUIES, s.f, pág. 27).

En términos generales, la ANUIES (s.f) contempla cinco etapas: *1)* Organización, basada en la conformación de una comisión interdisciplinaria para trabajar hacia dentro y hacia fuera de la institución. *2)* Diagnóstico, que consiste en identificar cómo está la institución en aspectos de accesibilidad física, administrativa, de comunicación; de formación docente; de investigación y desarrollo tecnológico. *3)* Diseño del programa, partiendo de las características institucionales identificadas en el diagnóstico. *4)* Sistematización de la experiencia y análisis de la información. *5)* Evaluación y seguimiento: definición de los indicadores, evaluación de las acciones y análisis de resultados.

La SEDEQ (2018) propone directrices que buscan "promover la cultura, políticas y prácticas inclusivas en las instituciones educativas de los niveles básico, medio superior y superior, para así implementar una auténtica Educación Inclusiva". Las líneas de acción están organizadas en dos apartados: *1)* Identificación del marco normativo internacional y nacional. *2)* Dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas institucionales, con los siguientes componentes: marco curricular, formación docente, estructura organizacional, infraestructura, equipamiento, estrategias de comunicación y vinculación.

## Marco regulatorio, políticas y claves para la inclusión

La Comisión de Derechos Humanos (CNDH, 2019) señala que "los derechos humanos son el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva

resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona". Estos se encuentran establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y en los tratados y leyes internacionales suscritos por el país.

El Artículo 3º anota que toda persona tiene derecho a la educación y que ésta "se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva". El inciso II asienta que la educación

> c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de raza, de religión, de grupos, de sexo o de individuos;
>
> …
>
> f) será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación;
>
> g) será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social (CPEUM, 2019).

En lo que respecta a los pueblos originarios, en el Artículo 2º se reconoce que la Nación tiene una composición pluricultural, y con ello establece la necesidad de garantizar los distintos niveles de escolaridad, favoreciendo la educación intercultural, así como impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Estos dos artículos se ven reflejados en la Ley General de Educación (2018), Capítulo III, Art. 16, apartados VII y VIII en torno a que la educación:

> VII. Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;
>
> VIII. Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modo de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social;

Con estas prerrogativas legales se busca asegurar la no discriminación sea por nacionalidad, residencia, sexo, origen nacional o étnico, color de piel, religión, lengua o cualquier otra condición; sin embargo, a pesar de que existe una base para asegurar la inclusión, la realidad es que, por diferentes circunstancias, prevalece la exclusión y el riesgo de ser excluidos.

En cuanto a los acuerdos internacionales, el párrafo 1 del artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles, al que México se suscribió en 1981, establece que los

estados parte se comprometen a respetar y garantizar a todos los individuos que se encuentran en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción los derechos de dicho pacto, "sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social" (ACNUDH, 1976).

De manera particular, la inclusión de personas con discapacidad o necesidades especiales se asienta en la Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994), en la que 92 países y 25 organismos internacionales reafirmaron que la educación es un derecho de todas las personas y que existe la necesidad de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, por lo tanto, todos "los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades" (UNESCO, 1994, pág. viii).

Otro de los motivos de exclusión que se ha reconocido de manera reciente es la expresión sexual y de género. La sexualidad y el género son una parte integral de todo ser humano, por lo tanto, cualquier persona tiene derecho de ejercer su sexualidad y decidir de manera autónoma su identidad o expresión de género, sin que por ello sea víctima de discriminación o violencia, señalan los Principios de Yogyakarta (2007). A pesar de que se reconoce que toda persona nace libre e igual en dignidad y en derechos, lo cierto es que la violencia y la violación de derechos humanos basadas en la orientación sexual o la identidad de género constituye una de las formas de agresión, violencia, hostigamiento, estigmatización y negación de oportunidades educativas.

La orientación sexual se entiende como "la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con esas personas" (Principios de Yogyakarta, 2007, pág. 8).

La identidad de género se refiere "a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el género asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales" (Principios de Yogyakarta, 2007, pág. 8).

Se reconoce que "los seres humanos de todas las orientaciones sexuales e identidades de género tienen derecho al pleno disfrute de todos los derechos humanos" (Principios de Yogyakarta, 2007, pág. 10). En función de ello se hace un llamado a crear "programas de educación y capacitación, para alcanzar la eliminación de actitudes y prácticas prejuiciosas o discriminatorias basadas en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquier orientación sexual, identidad de género o expresión de género" (Principios de Yogyakarta, 2007, pág. 11).

Con base en lo anterior, la UMQ procura brindar una educación pertinente y de calidad a todo aquel que se encuentre en una situación de vulnerabilidad, considerando sus propias características y realizando las adecuaciones no solo de infraestructura y de contenidos sino de generar una conciencia y cambio en el quehacer de la comunidad escolar, ya que nos encontramos en un país con una vasta combinación de costumbres, estilos de vida lo

que conlleva una infinidad de posibilidades de exclusión educativa, principalmente en el nivel superior.

La Universidad Marista de Querétaro busca identificar, desde su ingreso, a personas que por alguna circunstancia estén en riesgo de abandonar sus estudios o de ser excluidos. Hasta el momento, se ha identificado que asisten a la institución personas hablantes de alguna lengua indígena, pertenecientes a pueblos originarios y comunidades rurales, con desventaja económica y/o social, con hipoacusia y/o sordera, con identidad sexual o de género diferente a la heteronormativa.

A fin de contribuir a crear entornos adecuados para los actuales y futuros estudiantes, el Proyecto interdisciplinar de inclusión educativa hace vida la Visión Estratégico Operativa 2026 (Veo) de la Provincia Marista de México central. La Veo es un documento que permite a las obras Maristas tener una "visión de conjunto sobre todas las áreas, al ejercicio de la revisión de las situaciones externas del contexto (temporal y espacial), a la previsión de los marcos (legales, políticos, sociales) de referencia para emprender acciones" (Provincia Marista de México Central, 2019, pág. 7), al mismo tiempo nos permite atender problemáticas y situaciones específicas derivadas del análisis interno, de lo que mueve a las personas y a la institución; es decir se trata de un documento que a partir del análisis de las políticas educativas nacionales e internacionales, busca orientar a las obras (en este caso a la universidad) para llevar a cabo acciones desde lo local.

En el principio 5 apunta que la comunidad marista trabaja "hacia una solidaridad transformadora en clave de inclusión". Para ello establece la política 5.2:

> A ejemplo de Marcelino, nos entregamos por completo a la educación de los jóvenes sea cual sea la situación en la que se encuentren, por ello diseñamos, operamos y colaboramos en proyectos específicos que busquen transformar situaciones de injusticia personal y estructural promoviendo la dignidad y la inclusión de todos, en especial de los más vulnerados (Provincia Marista de México Central, 2019, págs. 19-20).

Lo anterior es posible mediante los siguientes lineamientos:

5.2.1 Ejercer la pedagogía de la presencia en toda situación educativa, así como una actitud de respeto y cuidado de las personas.

5.2.2 Generar programas de atención para bridar atención prioritaria a los alumnos más necesitados, con mayor rezago educativo y otras dificultades que obstaculicen su desarrollo pleno.

5.2.4 Integrar sistemáticamente y de acuerdo a cada caso, a los jóvenes especiales en los grupos regulares (Provincia Marista de México Central, 2019).

La manera de hacer posible la inclusión se establece en la política 5.3: "5.3 Proponemos experiencias progresivas y significativas de sensibilización y compromiso social por medio de programas concretos que parten del análisis de la realidad, instrumentados dentro o fuera de la comunidad educativa y evaluados sistemáticamente" (Provincia Marista de México Central, 2019, pág. 20).

Los lineamientos para llevar a cabo la política 5.3 son:

5.3.1 Proponer espacios de reflexión-acción que promuevan el respeto a la dignidad humana en todo momento, generando una mirada atenta y sensible a las situaciones de injusticia, marginación y exclusión, que impulse a la solidaridad y al compromiso, especialmente de jóvenes en situación de vulnerabilidad.

5.3.2 Generar procesos y experiencias de solidaridad y de servicio, ubicadas dentro de un proceso educativo donde el acompañamiento y la reflexión sean elementos clave.

5.3.3 Promover proyectos académicos trabajados a partir de metodologías que partan de la realidad y que se proyecten a la misma, tales como aprendizaje y servicio (A+S), aprendizaje situado (AS), aprendizaje basado en problemas (ABP), entre otros (Provincia Marista de México Central, 2019).

Realizar este tipo de actividades requiere el compromiso de toda la comunidad: estudiantes, docentes, administrativos y personal de apoyo, es por ello que la política 5.4 menciona: "5.4 Todos los proyectos, programas y actividades son planeadas y desarrolladas para hacer vida la inclusión y el respeto a la diversidad desde la participación y cooperación; permitiendo el empoderamiento de cada uno de sus miembros, acorde a sus aptitudes, habilidades y servicio que realiza".

Con base en lo anterior, se establecen como lineamientos:

5.4.1 Favorecer las dinámicas colegiadas por sobre la individuales, la colaboración por sobre la competencia y la diversidad por sobre la uniformidad, teniendo como horizonte el bien común.

5.4.2 Implementar programas o acciones tendientes a promover la reflexión sobre la importancia de la diversidad en todas sus expresiones y las formas en las cuales una sociedad puede favorecer la inclusión de todos.

5.4.3 Favorecer estrategias que permitan hacer vida al interior del aula el enfoque inclusivo, identificando situaciones que deban ser atendidas; favoreciendo estrategias de apoyo que deban brindarse en los diversos ámbitos, plasmando en las planeaciones didácticas los ajustes razonables que se requieran (Provincia Marista de México Central, 2019).

Es decir, la Universidad Marista de Querétaro se compromete con la promoción, protección y defensa de los Derechos Humanos, especialmente de aquellos que históricamente han sido vulnerados, para ello establece que se requiere:

5.5.1 Intencionar desde las estrategias y técnicas de aprendizaje el enfoque de derechos humanos, como un proceso que se promueve en los proyectos y trabajos diseñados institucionalmente.

5.5.2 Favorecer ambientes seguros mediante la definición y aplicación de protocolos, y en su caso de atención, seguimiento y corrección.

5.5.4 Asegurar que los manuales de convivencia escolar estén elaborados desde un enfoque de derechos, preventivo y restaurativo.

5.5.5 Participar en foros y acciones que desde la sociedad civil o comunidad educativa se desarrollen en favor de la promoción, protección y defensa de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Provincia Marista de México Central, 2019).

Es en este marco internacional, nacional e institucional que la Universidad Marista de Querétaro genera el Proyecto interdisciplinar de inclusión educativa en el que se promueve la transformación de estilos de vida que vayan acordes con el respeto, el cuidado y defensa de los derechos de las personas.

## Proyecto interdisciplinar de inclusión educativa

El Proyecto busca sistematizar el trabajo que realiza la UMQ, y suscitar los cambios necesarios en la comunidad universitaria, a través de la creación de normas de actuación y estrategias de inclusión para atender la diversidad educativa. La premisa del proyecto es que, como instituciones educativas, las universidades y escuelas normales requieren adaptarse a las necesidades de los estudiantes para lograr no sólo su acceso, sino promover una formación integral de calidad, considerando que un sistema educativo es de calidad cuando presta atención a los grupos marginados y vulnerables y procura desarrollar su potencial.

### *Objetivo general del Proyecto*

Formalizar un plan de trabajo que garantice la inclusión educativa, partiendo de la sistematización de experiencias de docencia, gestión e investigación que contribuyan a mejorar la formación académica y socioemocional de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, económicas y/o socioculturales.

### *Fases del proyecto*

El Proyecto se divide en cinco fases:

I. Análisis de la cultura organizacional y sistematización de experiencias

II. Elaboración del Protocolo de Inclusión Educativa

III. Formación y sensibilización docente

IV. Participación y sensibilización de la comunidad estudiantil

V. Formación de profesores para la inclusión

### *I. Análisis de la cultura organizacional y sistematización de experiencias*

De acuerdo con la Comisión de Educación, del Consejo Estatal para las Personas con Discapacidad (SEDEQ, 2018, pág. 10), una sociedad inclusiva tiene sistemas educativos

que "permiten reducir desigualdades, desarrollar habilidades en docentes y alumnos, fomentando entornos de aprendizaje efectivos caracterizados por valores como la participación y la calidad educativa". Con ese fin, se requiere construir una cultura inclusiva en espacios de educativos seguros, que aceptan, colaboran y estimulan porque reconocen que todas las personas son valiosas.

Como parte del análisis de la cultura organizacional, se revisa la normatividad de la propia universidad, así como la concerniente a la Provincia Marista de México Central, esto es, la unidad administrativa de la Congregación de los Hermanos Maristas a la cual pertenece la UMQ, así como los principios que rigen a la universidad como institución de inspiración cristiana.

Mediante la recuperación de información proveniente de los cuestionarios de solicitud e ingreso a la universidad, se revisan los datos históricos de la UMQ en cuanto a la evolución de la matrícula, considerando escuelas de procedencia, nivel socioeconómico de los aspirantes, condiciones familiares y sociales de los jóvenes, situación laboral, de ser el caso, necesidades educativas especiales, entre otras. Del área jurídica, encargada de pagos, se recupera el número de estudiantes becados, porcentajes de beca ofrecidos, de acuerdo a la circunstancia económica de los estudiantes.

Con el fin de tener un panorama más amplio y cercano, se realizan entrevistas con estudiantes que han sido detectados, mediante el cuestionario de ingreso, como personas con necesidades educativas especiales o con riesgo de abandonar los estudios, así como con jóvenes que a través del Programa de acompañamiento y/o asesoría psicopedagógica son identificados con alguna necesidad particular.

### *II. Elaboración del Protocolo de Inclusión Educativa*

En esta segunda etapa se tiene como objetivo elaborar un "Protocolo de Inclusión Educativa" que permita organizar, sistematizar y regular los procesos de inclusión educativa a nivel universitario, mediante la construcción de un conjunto de normas, deberes y derechos que guíen la intervención académica, socioemocional e institucional de directores, profesores y facilitadores.

En esta etapa se consideran las políticas inclusivas, que "fomentan la participación de los estudiantes en la comunidad educativa y conlleva estrategias claras que permiten generar cambios a favor de la diversidad" (SEDEQ, 2018, pág. 13). A decir de la SEDEQ, ésta es la principal "área de oportunidad de las instituciones educativas, particularmente en formación docente, accesibilidad, recursos humanos y financieros para realizar acciones en favor de las PcD" (2018, pág. 13).

El protocolo tiene la función de guiar, organizar y regular el proceso de inclusión de estudiantes en riesgo de ser excluidos. Con base en esta población que ya forma parte de la institución, el "Protocolo por una universidad para todos", delinea normas, deberes y derechos, así como un código ético para orientar la intervención académica, socioemocional e institucional los actores.

El protocolo se construye con cinco aparatados:

1) Disposiciones generales, en las cuales la UMQ establece el compromiso institucional con la formación de estudiantes en riesgo de ser excluidos: jóvenes en desventaja

económica y social, provenientes de entornos rurales o comunidades originarias, con hipoacusia o sordos, diversidad de género y sexual, mediante la construcción de espacios de inclusión educativa y la promoción del respeto a la diversidad.

Asimismo, en las disposiciones generales se reafirma la adhesión a políticas internacionales, nacionales y estatales que promueven los principios de la justicia social, la inclusión y la equidad para la formación de ciudadanos responsables y capaces de educar y/o convivir en una sociedad pluricultural.

2) Principios de actuación detalla el procedimiento a seguir para la inclusión de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, impactando:

— en el acondicionamiento de espacios físicos (aula y campus), mediante el uso de señaléticas y gráficos.

— en los profesores, con acciones de prevención, intervención y atención de las necesidades educativas especiales, identificando los cursos y capacitación que sean convenientes. Se contempla el establecimiento de códigos de actuación en caso de situaciones de exclusión en el aula o dentro de las instalaciones de la institución. Los profesores recibirán cursos de actualización en relación a las diferentes barreras que presentan los estudiantes para aprender, así como capacitación para el diseño de ajustes razonables en la planeación de sus contenidos, estrategias didácticas, dinámicas grupales y evaluaciones.

— en los estudiantes, mediante el diseño e implementación de cursos, talleres, seminarios acerca de lengua de señas e indígenas; diversidad cultural, de género y sexual; que apoyen en la identificación e intervención de experiencias en torno a temas de desigualdad en la educación, entre otros.

— en personal directivo y administrativo, con quien se trabajará en la sensibilización sobre inclusión, además de brindarles información y herramientas de comunicación y apoyo a estudiantes que hablen otra lengua o presenten dificultades para comunicarse de manera oral. Asimismo, se establecerán códigos de actuación en caso de situaciones de exclusión en el aula o dentro de las instalaciones de la institución.

3) Funciones y derechos de las partes, establece las diferentes funciones y derechos de los actores de la inclusión: estudiantes con necesidades educativas especiales, directores, profesores, facilitadores y estudiantes en general.

4) El Código ético de inclusión tiene la finalidad de promover valores y actitudes que fomenten la buena convivencia, el respeto y reconocimiento de la diversidad educativa en la institución y, a su vez, orientar la actuación de directores, profesores y estudiantes en caso de situaciones de exclusión y/o discriminación.

5) Los profesores deberán registrar los incidentes positivos y negativos del proceso de inclusión. Esta información se sistematizará y analizará para desarrollar rutas de mejora y/o intervenir en caso de conflictos o situaciones de violencia o acoso.

### *III. Formación y sensibilización docente*

La formación y sensibilización docente forma parte de las prácticas inclusivas que señala la SEDEQ (2018):

> El grado de compromiso de una Política Pública de Educación Inclusiva, tiene como fundamento, contar con el personal suficiente y con el perfil idóneo para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en los centros educativos, respetando las características de cada nivel educativo (SEDEQ, 2018, pág. 17).

El objetivo de esta etapa es desarrollar un seminario permanente de “Inclusión Educativa”, con la participación de directores y profesores interesados de las diferentes obras maristas, con la finalidad de fomentar la actualización sobre el tema, intercambiar experiencias y promover la construcción de acciones para la inclusión.

En este marco se contempla:

- El diseño e implementación del diplomado “Una universidad incluyente”, impartido en modalidad mixta, para la formación y sensibilización de los docentes sobre el tema, la realización de ajustes razonables y el diseño de materiales y entornos accesibles a todas las personas;

- Implementación de la “Plataforma Virtual Sin Barreras”, en donde los profesores subirán los contenidos de sus asignaturas, revisarán tareas y se comunicarán con los estudiantes dentro y fuera del aula; estableciendo dinámicas de participación grupal e individual que contribuyan a la participación de “todas y todos los educandos”.

- Talleres de sensibilización y formación en diversidad sexual e identidad de género. Se busca que los docentes se sientan confiados para tratar temas sobre diversidad y derechos sexuales, así como intervenir cuando sean testigos de acciones que lesionen o busquen lesionar.

- Taller para el empleo de la plataforma virtual “Sin Barreras” y la construcción de estrategias de intervención psicopedagógica que contribuyan a una mejor comunicación y relación con sus estudiantes.

Con estas y otras acciones que se irán considerando a partir del diagnóstico con la comunidad docente, se buscará constituir un ambiente de inclusión, donde la universidad manifieste una posición firme, con límites claros y una visión compartida.

### *IV. Participación y sensibilización de la comunidad estudiantil*

Los estudiantes son parte de las prácticas inclusivas, porque “hablar de inclusión es hablar de un proceso que se gesta todos los días, en lo pequeño, entre los miembros de la comunidad, sea docente, directivo o estudiante” (Provincia Marista de México Central, 2020, pág. 8).

En esta cuarta etapa se tiene como objetivo incidir en la comunidad estudiantil, mediante el desarrollo de talleres que propicien la sensibilización y la participación de los estudiantes de las distintas carreras, principalmente de las áreas de educación (Educación Física, Deporte y Recreación; Educación con Orientación a Inicial y Preescolar; Enseñanza de las Matemáticas; Enseñanza del Español y Literatura; Educación Media Superior; Educación Preescolar; Educación Primaria; Psicología y el Posgrado en Educación), con la finalidad de que se integren al proyecto como “facilitadores en contextos educativos”.

Los facilitadores son actores y/o profesionales que, en ocasiones, no se encuentran visibilizados en los diferentes proyectos y/o políticas de inclusión. Su principal función es apoyar la comunicación y la buena convivencia dentro y fuera del aula, fomentando el respeto y la tolerancia entre estudiantes, profesores y personal administrativo. Se compone de profesionales voluntarios y estudiantes líderes que promueven la adaptación de alumnos con necesidades educativas especiales, fungiendo como intérpretes de señas, guías videntes, traductores de lenguas indígenas o extranjeras, facilitadores de comunicación y participación de quienes presentan problemas o desventajas para aprender.

— Diseño e impartición del curso Inclusión educativa en la universidad, dirigido a estudiantes de las licenciaturas del área de Educación y Psicología, así como del Posgrado en Educación, con la finalidad de integrarlos al proyecto como facilitadores durante la inducción y el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con alguna necesidad educativa especial;

El trabajo realizado por Moliner, Sanahuja y Benert (2017) sobre las Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción, propone una serie de estrategias a trabajar dentro del contexto educativo que favorecerán el trabajo dentro del aula.

— Estrategias de aprendizaje servicio y comunitario: Esta es una metodología donde se busca que los jóvenes se vean como personajes activos actuando desde su propia realidad, partiendo desde el compromiso personal para participar en proyectos educativos identificando las necesidades primordiales uno a uno. Dando voz a situaciones, acciones que se presenten y que permitan contar con evidencia de los cambios que requieran inmediata respuesta.

— Sistema de compañeros y amigos: Es una red de apoyo que se basa en la creación de grupo de voluntarios, quienes acompañaran en el trayecto de la adaptación a la institución y a la relación con los otros, en actividades extracurriculares, recorridos dentro y fuera de las instalaciones de la universidad, que les permita sentirse parte de una comunidad y reconocerse como miembros de la misma, con el apoyo no solo de compañeros, sino de un docente que fungirá como facilitador que coordine las actividades a realizar, así mismo generar un espacio de reflexión y análisis a partir de las experiencias de ambas partes.

— Círculo de amigos: Moliner, Sanahuja y Benert (2017) retoman el trabajo de Thomas, Walker y Webb, quienes acuñaron el concepto de “círculo de amigos”. Siendo una estrategia constituida por círculos de personas allegadas a la persona con NEE generando una relación de ayuda voluntaria.

— Comisiones de apoyo entre compañeros. Al igual que el punto anterior Moliner, Sanahuja y Benert (2017) retoman esta modalidad descrita por Stainback y Stainback la cual consiste en la generar en el aula una comisión que se turna por diferentes alumnos generando el análisis del resultado del apoyo mutuo como una comunidad inclusiva, con la aplicación diversas estrategias, desde la adaptación del currículo, así como las actividades que promuevan la integración dentro del aula.

El uso de diversas estrategias permitirá que los alumnos puedan generar un sentido de pertenencia identificándose como parte de un todo dentro de la institución. Moliner, Sanahuja y Benert hacen referencia a los tipos de apoyo que se pueden generar y como estos poder ir modificándose de acuerdo a las necesidades.

### *V. Formación de profesores para la inclusión*

Esta etapa, aunque se presenta al final, en realidad forma parte de un trabajo que se realiza desde el inicio, pues es necesaria la formación de profesores para la implementación de Aulas virtuales de inclusión educativa para estudiantes con problemas de lenguaje, audición, visuales y/o psicomotricidad, que faciliten su participación en clase, realización de tareas y comunicación con profesores y compañeros.

## Avances y desafíos

Hasta la fecha se ha trabajado con la parte del diagnóstico. Con este fin se recuperó el objetivo del Proyecto, se identificaron los instrumentos con que cuenta la universidad para recuperar información: cuestionario de ingreso realizado de manera electrónica, entrevista personal de los coordinadores de los programas a los estudiantes, trabajo cotidiano de docentes de acompañamiento y del área psicopedagógica.

De la recuperación de información del cuestionario de ingreso se obtuvo que: al menos el 30% de la población universitaria se encuentra realizando alguna actividad remunerada; que el 50% de los estudiantes proviene de alguna institución de educación media superior pública y el otro 50% de alguna institución particular; la UMQ no era la primera opción de los jóvenes, quienes inicialmente habían elegido alguna institución pública.

Mediante este mismo cuestionario se encontró que, al menos un 20% de la comunidad universitaria está conformada por jóvenes provenientes de zonas rurales y algunos pueblos originarios. Esta población obedece a las características de la Congregación Marista, que tiene obras (escuelas) en estados como Michoacán, Guerrero, Oaxaca, Chiapas; así como la cercanía con el estado de Guanajuato.

La misión de la UMQ es: la formación de profesionales al servicio de la sociedad, productivos y con amor a la patria; dotados de capacidad de juicio e innovación, de convivencia solidaria y de reconocimiento a los valores de justicia, libertad y democracia y a los derechos humanos de toda persona, sin distinciones.

Se sustenta en los principios del humanismo cristiano que se expresan en servicio, trabajo, responsabilidad individual y social, respeto, honestidad, sensibilidad a la expresión personal, trascendencia, pluralismo y apertura a la unidad armónica, dignidad de todo ser humano; mismos que se trabajan desde el Departamento de Formación Integral. Es decir, de manera permanente y cotidiana, la comunidad de la UMQ ha estado abierta a las

diferencias, sin que hasta el momento se detecten situaciones de exclusión, violencia o agresión directa.

Por otra parte, el cobro por matrícula en la UMQ es reducido y más del 50% de los jóvenes cuenta con algún tipo de beca que va desde el 10% hasta el 100%, lo que abre una posibilidad a los jóvenes en desventaja económica. El Instituto Queretano San Javier es una filial de la Universidad Marista de Querétaro que provee servicios educativos de nivel básico y medio superior a personas con discapacidad auditiva o sordera, por lo que es puerta de entrada a la UMQ para estos jóvenes.

En el ciclo que inició en agosto de 2019, se integraron a la Licenciatura en Educación, con orientación a inicial y preescolar dos jóvenes sordas. En su proceso las acompaña una intérprete que está con ellas durante las clases; la retribución a la intérprete se realiza por partes iguales entre la universidad y la familia. Tanto las compañeras de grupo como el personal docente han respondido para facilitar a las jóvenes su incorporación. Por parte de las compañeras, éstas reciben dos horas a la semana de clase de lengua de señas. La carga académica fue modificada para estas dos estudiantes, de una carga de 9 materias que deberían llevar sólo lleven 7. Ellas decidieron que dos materias representaban una mayor complejidad debido a las lecturas y al léxico empleado por los autores, por lo que las tomarán de manera desfasada; el programa está diseñado para llevarse a cabo en 8 semestres, de los cuales el séptimo y el octavo tienen menor carga, ellas estarán cursando en esos semestres las asignaturas que no hayan cubierto.

Otro grupo que ha encontrado un recibimiento respetuoso en la UMQ son aquellos que manifiestan una preferencia sexual o de género distinta a la heteronormativa. A estos jóvenes se llegó a través del Programa de acompañamiento, promovido por el área de Formación Integral. Entre los hallazgos se puede señalar que los jóvenes han encontrado, eventualmente, y al inicio de sus estudios en la universidad, algunas acciones de exclusión; sin embargo, detallan que pronto han encontrado el respaldo de los compañeros y los maestros quienes identifican en ellos a la persona y al cristiano, más allá de su preferencia sexual o de género.

Como resultado del proyecto se espera promover prácticas de inclusión para y con la participación de toda la comunidad educativa. Hasta el momento, se trabaja en la primera fase y se observa, de manera general, que los profesores presentan gran interés sobre el tema, pero desconocimiento para desarrollar actividades que fomenten la inclusión en clase y la interacción en otros espacios universitarios; en contraste, los estudiantes líderes representan un gran soporte en este proceso, pues muestran disposición en colaborar y facilitar la comunicación y participación de quienes presentan necesidades de aprendizaje.

## Conclusiones

En la legislación nacional e internacional existe suficiente evidencia de que se busca promover el ingreso y permanencia en el sistema educativo a personas con alguna discapacidad física, no obstante, aún se presenta de manera cotidiana la exclusión, principalmente por las acciones limitadas de las escuelas, de manera importante las instituciones de educación superior.

Sin embargo, las personas con alguna discapacidad física son sólo uno de los grupos en riesgo de ser parte de las instituciones de educación superior. Otros grupos han alzado la

voz por considerarse grupos en potencial riesgo de ser excluidos, o bien que ya la han padecido; se trata de personas no incluidas por su género (mujeres), origen racial, lingüístico, religioso, preferencia sexual o de género. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa se entiende como el proceso que origina el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes vulnerables a ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con capacidades o categorizados con necesidades educativas especiales (UNESCO, 2017). Sin embargo, la tarea no es fácil, hacen falta acciones concretas que partan de la identificación y reconocimiento de lo diferente.

Los anteriores son sólo algunas consideraciones que se recuperan para el Proyecto interdisciplinario de inclusión educativa de la Universidad Marista de Querétaro; retos y desafíos, proyecto que busca hacer extensiva la inclusión y el respeto a la diversidad, desde la participación y la cooperación de la comunidad. Se trabaja hasta ahora en el diagnóstico de las áreas de oportunidad de la institución para volver consistente y sistemático el acceso de jóvenes en desventaja económica y social, jóvenes provenientes de entornos rurales o comunidades originarias, personas con hipoacusia o sordera, así como la sensibilización y respeto a la diversidad de género y sexual, casos que forman parte cotidiana de la institución y que requieren la generación de propuestas y su aplicación.

## Bibliografía


ACNUDH. (23 de marzo de 1976). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Obtenido de https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx

ANUIES. (s.f). *Manual para una Educación Incluyente en las Instituciones de Educación Superior.*

CNDH. (2019). *¿Qué son los derechos humanos?* Obtenido de https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos

CPEUM. (2019).

Huerta Mata, R. M. (2018). *Políticas educativas y la educación superior en México.* Contexto odontológico, 19-25.

INEGI. (2020). *Cuéntame*. Obtenido de http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P

Ley general de educación. (2018).

López Moreno, L. (2010). *La escuela homogenizante. Una historia de exclusión social.* Hologramática, 19-42.

Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (s.f). *Educación Inclusiva.* Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. España: OEI.

Moliner García, O., Sanahuja Ribés, A., y Benet Gil, A. (2017). *Prácticas inclusivas desde la investigación Acción.* Valencia: Universitat Jaume I.

Principios de Yogyakarta. (2007).

Provincia Marista de México Central. (2019). *Visión estratégico operativa 2026.* Ciudad de México.

Provincia Marista de México Central. (2020). *Impulso Marista*.

SEDEQ. (2018). *Juntos por una educación inclusiva,* Querétaro. III. Directrices. Querétaro.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos.* Nueva York: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca.* España.

UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.* Ginebra: UNESCO.

UNESCO. (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación.* Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Educación inclusiva*. Obtenido de Oficina de la UNESCO en Santiago: http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/

UNESCO. (2019). *El derecho a la educación*. Obtenido de https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion

# La sincronización organizacional como efecto de la alineación ETK de la cultura y clima empresariales: caso de estudio de una universidad privada

*Hugo Alberto Quiroz Martínez Escobar*[1]
*Luis Armando Macedo Ayala*[2]

## Introducción

En la actualidad, la globalización ha generado un medio ambiente externo de alta turbulencia y constante cambio para las organizaciones y, con mucha frecuencia, nos encontramos que las estrategias y tácticas internas no cambian y no se adaptan de igual manera al ambiente cambiante, generando una brecha de rezago o las deja pobremente "sincronizadas". En cambio, una organización "altamente sincronizada" es flexible y ágil en su estructura interna, además de que responde de forma continua a los cambios del ambiente reaccionando de forma efectiva a las exigencias de la competencia. Este escenario exige adaptarse con rapidez a este mundo en continuo movimiento y las claves para las empresas incluyen abrazar el cambio, no tener miedo ni resistencia, contar con una mentalidad y estructura preparada, cambiar de la reacción a la adaptación, entre otras. Con el objetivo de verificar si la estructura interna de las áreas administrativas de la Universidad Simón Bolívar México está "sincronizada organizacionalmente" se realizó un estudio de cultura y clima empresariales a través de un diagnóstico organizacional y la construcción de una radiografía organizacional con base en el Modelo Tridimensional de Patt-Williams con el fin de alinearlos posteriormente a través de la metodología ETK, propuesta por la San Diego Global Knowledge University, al medir el índice de sincronización organizacional y plantear estrategias y tácticas que impacten de manera emotiva, de forma tecnológica y en la administración del conocimiento de la misma organización con el fin de incrementar el índice.

[1] Maestro en Administración de Sistemas de Calidad de la Universidad del Valle de México Campus San Ángel. Adscripción: Universidad Simón Bolívar, México. CE: hugh_draco@hotmail.com

[2] Licenciado en Tecnología de la Información en los Negocios de la Universidad Simón Bolívar, Adscripción: Universidad Simón Bolívar, México. CE: luis.macedo.ay@usb.edu.mx

## Desarrollo (Marco teórico, Planteamiento del problema, Método)

### *Antecedentes*

Vivimos en una época de cambios constantes y radicales cada vez más acelerados y más desafiantes entorno a las empresas y organizaciones; Klaus Schwab, describe este momento y acuña el concepto de la "Cuarta Revolución Industrial" donde los negocios compiten en un ambiente donde hay aumento del tiempo libre, cambios en la gobernanza, cambios gerenciales, tecnologías que traspasan barreras (físico, digital y biológico), mayor interconectividad cultural, entre otras; donde la información es el nuevo insumo productivo.

Las revoluciones se han producido a lo largo de la historia cuando nuevas tecnologías y formas novedosas de percibir el mundo desencadenan un cambio profundo en los sistemas económicos y las estructuras sociales (Schwab, 2016). Las organizaciones, al competir en estos nuevos ambientes, requieren adaptarse para dar respuesta a las necesidades emergentes de la sociedad. Amor (2019) nos expresa que el uso de mejores y más modernas herramientas para el apoyo en la toma de decisiones y el diseño de estrategias empresariales es de vida o muerte para las organizaciones en la actualidad. Sheen (2018) complementa esta idea al decir que las empresas necesitan tener estructuras flexibles que adapten cambios en su cultura empresarial para hacer frente a los nuevos retos que la sociedad constantemente está produciendo y Rodríguez (1996) argumenta que las empresas son un reflejo de las sociedades, si estás últimas cambian, evolucionan o surgen nuevas características, las empresas deberían de hacer lo mismo por inercia propia y debido a que surgen de la misma sociedad.

Lamentablemente, pareciera que existen fuerzas que se oponen durante las acciones de cambios y mejora dentro de las empresas y que alientan, postergan o hasta eliminan dichas acciones. Marshak (2007) nos comenta que existen una serie de procesos ocultos o dinámicas encubiertas que son un aspecto fundamental en el cambio empresarial y cuando no son explícitos, pueden bloquear incluso las mejores intenciones. Solórzano (2016) describe a estos procesos como la resistencia al cambio como un fenómeno habitual ya que las personas se centran más en lo que pueden perder y no analizan lo que pueden ganar. Malott (2001) nos indica que en estos puntos cruciales es donde los gerentes y líderes tienen un peso elevado en el intento de que las tendencias inmovilistas no arruinen los procesos de cambio.

Finalmente, podemos concluir que las empresas son grupos sociales o microsociedades emergidas de la misma sociedad de donde son parte, de igual manera, van acumulando una serie de características naturales como son su cultura y que desarrollan un clima de trabajo. Al unísono van adaptándose y desarrollando identidades propias y formas únicas para dar respuesta a su actividad empresarial. Estas empresas, al ser parte de la sociedad, también viven los cambios socioculturales y económicos que afectan y permean a todos por igual, pero, si debe estar en ellas el poder adaptarse a esos cambios para poder dar respuesta a las necesidades y expectativas que emerjan. Por lo tanto, el desarrollo de una forma de trabajo que se pueda adaptar es una competencia básica en ellas.

### *Marco Teórico*

El éxito de las organizaciones en los diversos sectores de la sociedad como son educación, servicios, manufactura, gobierno, empresas, sociedad civil, entre otros, depende cada vez

más de su nivel de competitividad global. El enfoque de una llamada "sincronización organizacional" da como beneficio recursos prácticos para diseñar y desarrollar un proceso continuo y permanente de búsqueda de la productividad y competitividad que involucre a todas las diferentes áreas de una empresa. La sincronización ofrece un esfuerzo integral de armonización y maximización de sinergias y fortalezas.

Fernández (1997) establecía en un principio que la sincronización es una medida a través de la cual varios elementos concuerdan en términos de tiempos y movimientos. Por su parte, Garzón (2005) comenta que hoy en día, en las organizaciones exitosas, la sincronización es un concepto crucial que facilita su funcionamiento y Vargas (2011) complementa que la sincronización dentro de las organizaciones se debe de revisar desde dos vertientes diferentes: la que tiene que ver con el entorno externo y la que tiene que ver con el ambiente interno de la empresa.

Torrijos (2013) plantea una metodología que establece el uso de diversas herramientas encaminadas a diagnosticar o evaluar el mercado, analizar las clasificaciones y calificaciones de clientes actuales y potenciales, evaluar las necesidades del mercado y. por último, la evaluación de los competidores con el objetivo de conocer el ambiente externo de la empresa. Al mismo tiempo, Montaño (2004) enriquece al establecer una metodología encaminada al medio ambiente interno de la organización; donde incluye el conocimiento de la identidad y filosofía institucional, elaboración y aplicación de auditorías para conocimiento y punto de partida para obtención de necesidades y áreas de oportunidad internas y el establecimiento de las medidas correctivas necesarias y su posterior evaluación de efectividad.

Dentro de la San Diego Global Knowledge University se definieron estos conceptos estudiándolos a través de tres grandes dimensiones: Inteligencia Emocional, Conciencia Tecnológica y Administración del Conocimiento; los cuales dan contexto a la introducción de la metodología ETK; cada letra representa una de las dimensiones antes mencionadas. La Inteligencia Emocional se define como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción (Salovey, 1990); la tecnología es una visión de conocimientos y saberes que se ponen a disposición de la creatividad del hombre para mejorar y adaptar el medio que lo rodea, proclives a satisfacer sus necesidades como ser humano (Pérez-Tamayo, 1991) y la administración del conocimiento es el proceso sistemático de detectar, seleccionar, organizar, filtrar, presentar y usar la información por parte de los participantes de la organización, con el objeto de explotar cooperativamente los recursos de conocimiento basado en el capital intelectual propio de las empresas (Rivas, 2008).

Siendo ya un estudio formal se encontró que las dimensiones ETK, al ser implementadas de forma favorable, logran que las organizaciones se vinculen dinámicamente con su estructura interna y fenómenos externos para dar respuesta; a lo que se le definió como un estilo de sincronización con su ambiente y se plasmó en un artículo de Krishnamoorthy (2007) que la sincronización es el proceso de vincular eventos y acciones para que ocurran al mismo tiempo o en una secuencia predeterminada. Las Organizaciones Sincronizadas dentro de un marco dinámico, generalmente, tienen éxito y siguen siendo altamente competitivas en un entorno global ya que son capaces de mover todos sus componentes que las constituyen en armonía unos con otros como si fuese un concierto para buscar la máxima sinergia con la totalidad de la organización.

Cárdenas (2002), finalmente, por su parte, definió a la Sincronización Organizacional como el concepto de armonizar, alinear y sincronizar las estrategias, tácticas y acciones internas y externas de una organización para maximizar su desempeño y competitividad global. Este enfoque se puede implementar a través de un marco conceptual "ETK" que identifica las dimensiones humanas o emocionales ("E"), las tecnológicas ("T") y del conocimiento ("K") de la organización, así como las interrelaciones entre sí y con el ambiente externo en el cual opera.

### ***Universidad Simón Bolívar México (USB México)***

La Universidad Simón Bolívar (USB México) es una universidad católica privada, de carisma franciscano, ubicada en Mixcoac, Ciudad de México. Actualmente imparte 16 licenciaturas, 8 maestrías y 1 especialidad.

Inició sus servicios en 1944 cuando las Hermanas Franciscanas de la Inmaculada Concepción iniciaron un proyecto de formación a partir de los niveles básicos de la educación, con la creación de los niveles Preescolar y Primaria se constituyó el Colegio Simón Bolívar.

En el año de 1952, se dio apertura a la Escuela Normal de Educación Primaria, siendo este el primer programa de formación profesional. En 1981 la Universidad Simón Bolívar surgió como la conocemos hoy en día, impartiendo las licenciaturas de Diseño Gráfico y Biología, desde entonces la única universidad privada en el área metropolitana en impartir esta última.

Hoy en día la USB México cuenta con 25 programas de licenciatura y maestría; además de tener distintivos como Universidad de Excelencia Académica por la Secretaría de Educación Pública (SEP), Empresa Socialmente Responsable y Acreditación Lisa y Llana por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

## *Planteamiento del Problema*

En esta sociedad tan cambiante y competitiva donde a las empresas se les exige más el tener tiempos de respuesta más cortos y capacidad de adaptarse a los cambios y fenómenos globales, ¿de qué forma la Universidad Simón Bolívar México, como institución educativa y empresa inmersa en un mercado local y global de los servicios educativos, desarrolla la capacidad de responder a los fenómenos locales y globales entorno a la educación de manera óptima; es decir, sus estrategias, tácticas y estructuras están sincronizadas organizacionalmente con un entorno global?

## *Justificación de la Investigación*

El tema se justifica desde varias vertientes diferentes: Las empresas y organizaciones están inmersas en un mercado global altamente desafiante, competente y cambiante; donde todos los sectores productivos e interesados dentro del mismo buscan, permanentemente, la mejora continua de productos y servicios, junto con la satisfacción de necesidades y cumplimiento de expectativas cada vez más desafiantes. Por esta razón es que las empresas deben de desarrollar estructuras y alinear sus objetivos, estrategias y tácticas a que cumplan estás necesidades y expectativas constantemente cambiantes. Las instituciones educativas no son la excepción y se enfrentan a este tipo de necesidades junto con entornos altamente cambiantes de forma social, tecnológica, reglamentaria, etc.;

es por esto por lo que las instituciones educativas deben de contar con estructuras flexibles que respondan de manera óptima a estos cambios y adaptarse para minimizar el tiempo de respuesta. Es necesario conocer si la USB México cuenta con una estructura adecuada y estrategias sincronizadas con el entorno global para dar respuesta a estas necesidades; si es así, saber a qué nivel se encuentran y plantear mejoras y si no, establecer las acciones necesarias para llegar a ello.

Adicionalmente, en general, se establece que toda organización o empresa, en cierto lapso o cuando se pretende realizar un cambio organizacional, deba de autoconocerse a través de diagnósticos. Un examen general comprendido en un diagnóstico que mida la cultura y el clima empresariales de toda organización establece el panorama general de la empresa y establece el punto de partida para la realización de cambios y mejoras. El realizar un diagnóstico general, basado en un modelo tridimensional que abarque las dimensiones administrativas, humano-social y tecnológico es el más apropiado para dimensionar en donde se encuentra una organización. Hacer este proceso en la USB México ayudará a obtener una "Radiografía Organizacional" de cómo se encuentra la institución; no obstante, se realice la Sincronización Organizacional o no, que ayude a conocer el estado actual en cuento a los factores antes mencionados y permita el ver de forma rápida y gráfica fortalezas y áreas de oportunidad que requieren la atención oportuna y el establecimiento de acciones de mejora y cambios a futuro.

Finalmente, la Universidad Simón Bolívar está comprometida con ofrecer una educación de calidad y que sus egresados tengan los más altos niveles en cuanto a competencias laborales se trata. La manera más sencilla de cumplir con este compromiso es estar en constante adecuación con las necesidades del entorno laboral y los fenómenos socio-económico-tecnológico y cultural se vayan desarrollando de manera local y global que hagan que la educación cambie y/o se modifique. Estar a la vanguardia en tecnologías, servicios y modelos educativos hacen un diferenciador competitivo y comparativo crucial en la preferencia de las instituciones educativas.

### *Método*

El universo de estudio es la población que labora en la Universidad Simón Bolívar México comprendida por docentes, administrativos y académicos. Siendo los docentes los profesores que imparten las asignaturas a los alumnos en las diferentes licenciaturas y posgrados con el cargo de Docentes de Asignatura, los académicos son los coordinadores y directores del área académica con los cargos de Coordinadores de Programa, Directores de Facultad, Vicerrectoría Académica y los administrativos que son los encargados de las áreas de apoyo a la academia, servicios generales y promoción.

El universo consta de aproximadamente 350 empleados comprendidos en los tres diferentes estratos; para este trabajo se consideró una muestra representativa de 50 empleados obtenida mediante una técnica de muestreo aleatorio para evitar cualquier sesgo estadístico. Para cada tipo de empleado dentro de la institución se decidió establecer una muestra del 14% para estar perfectamente balanceado: 30 docentes, 5 académicos y 15 administrativos de apoyo.

La primera actividad realizada para dicho trabajo fue el diseño del instrumento de medición para el Diagnóstico Organizacional basado en el Modelo Tridimensional de Patt Williams y su construcción de manera física y digital. El instrumento finalizado está cons-

tituido por una sección de instrucciones generales y dos espacios abiertos para colocar departamento y área de trabajo. La encuesta se decidió construir para ser respondida de manera anónima debido al carácter de la información solicitada, cuenta con otra sección de las preguntas propias del cuestionario compuesta de 58 preguntas con una escala hedónica (Excelente, Bueno, Regular y Malo) y una última pregunta abierta para comentarios y/o sugerencias, junto con un agradecimiento por la participación. El cuestionario se validó metrológicamente a través de una prueba piloto o pretest cognitivo con un pequeño grupo de control integrado de 3 personas para poder medir preguntas correctas, enunciados entendibles, categorización, grado de resistencia psicológica y orden lógico; logrando una calificación favorable en dicha valoración.

Para la construcción física se utilizó el software de procesador de textos Microsoft Word y se realizó un archivo en formato PDF para su distribución junto con una portada con instrucciones, objetivos y características de la encuesta para el proceso de sensibilización a la actividad para que los resultados sean lo menos sesgados posibles. Para la construcción digital se utilizaron la aplicación web Qualtrics (https://www.qualtrics.com/es-la/) en la modalidad de encuestas de experiencia de empleado y la aplicación Google Forms (https://www.google.com/forms/about/) para la construcción de un formulario más amigable en su interfaz. El instrumento tendrá un área u hoja de presentación donde se darán instrucciones, objetivos y características de la encuesta; siendo está de carácter anónimo. El instrumento físico se utilizó para las áreas de apoyo, el instrumento creado en Qualtrics para las coordinaciones y direcciones académicas y el creado en Google Forms para los docentes de asignatura; todo esto para favorecer las características de cada población. El instrumento, debido a su extensión, no se anexa en el trabajo; pero puede ser consultado en la siguiente liga: https://1drv.ms/b/s!Ah--uq lojemz hs15FtTVrPGuBgp0RA?e=xhKn14

Posteriormente, una vez aplicados los instrumentos en las tres poblaciones diferentes se utilizaron los resultados para el análisis de datos y la construcción de la "Radiografía Organizacional" como instrumento gráfico, rápidamente visible y que muestre las dimensiones organizacionales de fácil acceso. La Radiografía Organizacional es un instrumento de elaboración propia donde se muestra el análisis gráfico divido en secciones; la primera sección se construye con el análisis de datos de los instrumentos dividiendo las respuestas en cuatro dimensiones con subdimensiones: Dimensión Administrativa (Información, Objetivos, Planeación, Estructura, Identidad), Dimensión Humano-Social (Capacitación y Desarrollo, Trabajo en Equipo, Liderazgo), Dimensión Tecnológica (Equipo Tecnológico, Seguridad, Infraestructura), Dimensión Actitudinal (Social, Laboral, Cultural, Familiar, Espiritual). La segunda sección incluye las áreas críticas como resultado de las entrevistas y encuestas y la última sección incluye los aspectos de alto impacto como elementos desencadenadores de los puntos críticos de los instrumentos. Con esta construcción, concluye la primera parte encaminada al Diagnóstico Organizacional; es decir, el saber cómo se encuentra la institución en este momento laboralmente hablando.

Aunque existan otras dimensiones que son áreas de oportunidad, por beneficio metodológico nos enfocamos en fortalezas con el fin de que sean nuestra base y potencializarlas; así como áreas de oportunidad críticas con el objetivo de cambiar su rumbo de manera inmediata y, posiblemente, con su mejora hacer inercia con los demás factores. Posteriormente del análisis anterior se obtuvieron los resultados de entrevistas y

encuestas y los aspectos de alto impacto para empezar a trabajar en ellos de manera inmediata.

El análisis de los datos para la construcción de la Radiografía Organizacional planteo la situación de hacer una representación por cada tipo de trabajador o una general incluyendo todas las respuestas. Esto generó que si se individualizaba cada radiografía se iba a perder mucho del beneficio gráfico y de la inmediatez del instrumento; pero si se generalizaban las respuestas se perderían los estratos del tipo de trabajador y los fenómenos internos iban a estar sesgados de una manera considerable. Finalmente se decidió hacer una combinación de ambas para dar un resumen en una sola radiografía, pero haciendo en cada gráfica un análisis individual de cada segmento de trabajador y unirla en un solo gráfico circular para respetar el impacto visual y las diferencias entre el tipo de trabajador; además de ver de forma rápida la cantidad de encuestados de cada población.

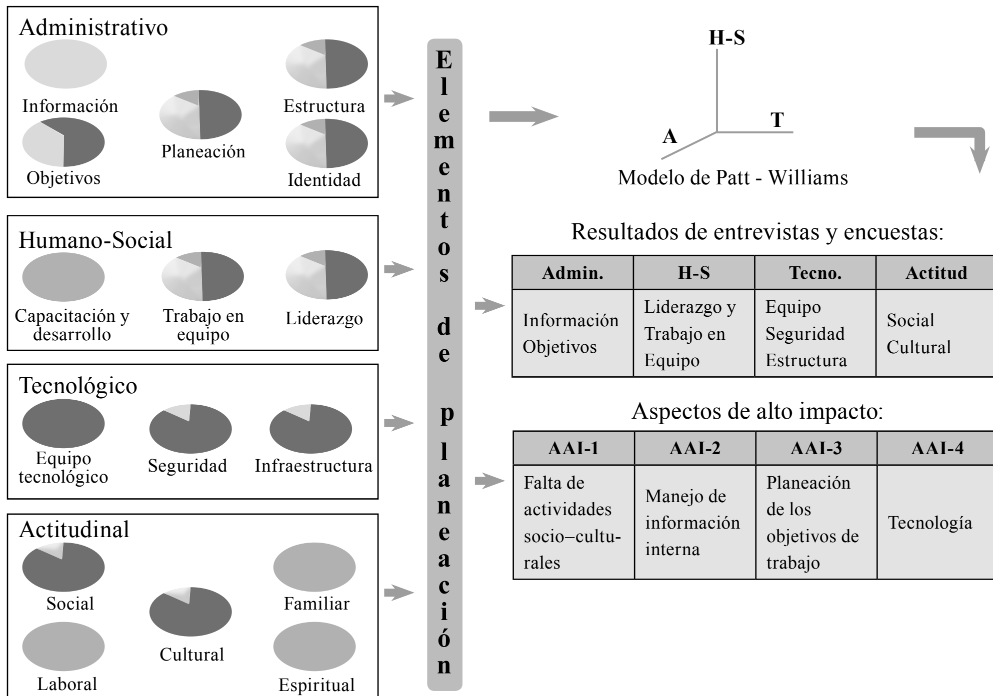
Con esta primera etapa concluida, el siguiente paso fue diseñar, con base en la Metodología ETK de la San Diego Global Knowledge University, los bloques de medición de la Sincronización Organizacional y aplicarlos en el análisis de lo arrojado en la etapa de diagnóstico. Los Bloques ETK se basan en establecer líneas de acción enfocadas en el cumplimiento de los estándares (se decidió establecer la Innovación, Estrategias Multiculturales de Tiempo y Mentalidad Global como las líneas de acción basados en la competitividad que la institución busca); posteriormente se construye un resumen tabular que enlista las situaciones actuales que presenta la empresa, el cambio que se busca alcanzar, los estándares ETK a los que pertenece (siendo la "E" el estándar humano o emocional, la "T" el estándar tecnológico y la "K" el estándar de administración del conocimiento) y la línea de acción a la cual pertenece. Con el uso de este resumen tabular se dividen y agrupan las situaciones con base en los estándares que cumplen ("E", "T", "K", "E-T", "E-K", "T-K" y "E-T-K") y se les asignan un puntaje de acuerdo al grado de importancia o impacto que genera en las actividades de la organización; la suma de todos los puntajes de todas las situaciones debe de ser de 100 puntos en total; cada Bloque ETK agrupa a las situaciones del mismo tipo de estándar que cumple y de ahí se mide el grado de cumplimiento hasta el momento con base en los puntajes asignados. La suma de todos estos últimos puntajes da el Índice de Sincronización Organizacional actual de la organización y una calificación máxima de 100 puntos que permite analizar rápidamente el nivel de cumplimiento. Con esta construcción y medición concluye la segunda etapa encaminada a la obtención del grado de Sincronización Organizacional.

La tercera etapa empieza con el diseño de planes de acción y programas institucionales que sirvan para que las situaciones actuales lleguen a las situaciones deseadas como cambio. En este caso de plantearon el Programa de Capacitación Virtual, Programa de Innovación y Desarrollo, Programa de Trabajo para el Análisis de los Clientes y la Competencia y el Programa de Uso y Adopción de las Tecnologías de la Información y Comunicación con la intensión de resolver las áreas de oportunidad actuales y encaminarlas a las situaciones deseadas planteadas. Estos programas deben de institucionalizarse para llevarlos a la práctica con el uso de recursos y la medición de eficiencia. Una vez que los programas están trabajando y alcanzan un estado de madurez se vuelven a realizar la medición del Índice de Sincronización Organizacional con el propósito de que está ocasión ya esté muy alto o cercano a los 100 puntos y poder establecer que la organización de encuentra en ese momento "Sincronizada Organizacionalmente".

En cuanto a los tiempos y cronograma de las actividades del trabajo el cuestionario se diseñó y construyó durante el mes de agosto de 2019, se recolectaron las respuestas durante septiembre de 2019, se analizaron los resultados y se construyó la Radiografía Organizacional durante octubre de 2019. El planteamiento de las líneas de acción junto con el diseño de la tabla de acciones se realizó durante noviembre de 2019 y la construcción de los bloques ETK y la síntesis final de información se realizó durante diciembre de 2019.

## Resultados

**Cuadro 1. Radiografía Organizacional**




| Admin. | H-S | Tecno. | Actitud |
|---|---|---|---|
| Información Objetivos | Liderazgo y Trabajo en Equipo | Equipo Seguridad Estructura | Social Cultural |

| AAI-1 | AAI-2 | AAI-3 | AAI-4 |
|---|---|---|---|
| Falta de actividades socio–culturales | Manejo de información interna | Planeación de los objetivos de trabajo | Tecnología |

Fuente: Elaboración propia.

La Radiografía Organizacional es un resumen tabular que concentra las respuestas del cuestionario del Diagnóstico Organizacional. En ella se muestran los resultados de cada sistema (Administrativo, Humano-Social, Tecnológico y Actitudinal) considerando una semaforización de colores: gris para fortalezas, gris claro para áreas de oportunidad y gris obscuro para áreas de oportunidad urgentes. De esa semaforización se obtienen los aspectos de alto impacto para tomar decisiones y poderlas corregir durante la Sincronización Organizacional. Esos valores son establecidos por la validación propia del cuestionario.

**Cuadro 2. Tabla de Acciones Actuales, Deseadas, Estándares y Líneas de Acción**

| Actual | Cambio | Estándares | | | Líneas de acción | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | E | T | K | I | CT | MG |
| 1) Toma de decisiones centralizada. | Facultamiento (Empowerment). | ✹ | | ✹ | | | ★ |
| 2) Cumplimiento de metas mínimas. | Cumplimiento de metas sobresalientes. | ✹ | | ✹ | | | ★ |
| 3) Poca capacitación. | Programa de educación continua y permanente (e-learning). | | ✹ | ✹ | ★ | | |
| 4) Estructura jerárquica rígida. | Estructura jerárquica flexible. | ✹ | | | | | ★ |
| 5) Procedimientos administrativos burocráticos. | Procedimientos administrativos directos y ágile. | ✹ | | ✹ | | | ★ |
| 6) Poca iniciativa de renovación de equipo tecnológico. | Programa de actualización cíclica del equipo tecnológico. | | ✹ | ✹ | ★ | | |
| 7) Poco apoyo a las iniciativas de innovación y cambio. | Programa de estudio y apoyo a las iniciativas y cambios surgidos en todos los niveles. | ✹ | | | ★ | | |
| 8) Eventual anális de las preferencias de los clientes. | Seguimiento y análisis permanente de las preferencias de los clientes. | ✹ | | ✹ | | | ★ |
| 9) Ceguera en el registro y uso de los indicadores de gestión. | Enumeración y uso de factores clave de desempeño en cada nivel. | ✹ | | ✹ | | ★ | |
| 10) Poco estudio de la actualización de software, tecnologís emergentes y de BI. | Estudiominucioso y asesoramiento en la actualización de software, tecnologías emergentes y de BI. | ✹ | ✹ | | ★ | | |

Fuente: Elaboración propia.

Con base en los resultados del Diagnóstico Organizacional se definen las linea de acción por las cuales se van a encaminar las acciones a tomar. Al realizar el cuadro de acciones se hace un resumen tabular que concentra los comportamientos actuales que se presentan en la organización identificados en el diagnóstico; se coloca el cambio deseado para mejorarlo y se identifica a que estándar ETK pertenece y a que línea de acción pertenece. En este caso los estándares ETK son Emotivo, Tecnológico y Conocimiento y las líneas de acción son: innovación, cultura del tiempo y mentalidad global.

Los Bloques ETK son un resumen tabular que dividen en grupos las acciones dependiendo de que estándares contemplan. Esto puede ser de manera individual (E, T, K) o en grupos (E-T, E-K, T-K, E-T-K); además de agregarle una puntuación ponderada para hacer la medición de Sincronización Organizacional.

**Cuadro 3. Bloques ETK (competencia E) con Puntuación e Índice de Sincronización Organizacional**

| No. | Modelo | Título | Puntos |
|---|---|---|---|
| 4 | E | Competencia emocional E | 10 |
| 7 | E | Competencia emocional E | 10 |
| | Total | | 5 |

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro 4. Bloques ETK (competencias E-K) con Puntuación e Índice de Sincronización Organizacional**

| No. | Modelo | Título | Puntos |
|---|---|---|---|
| 1 | T E↔K | Entre E y K | 10 |
| 2 | T E↔K | Entre E y K | 10 |
| 5 | T E↔K | Entre E y K | 10 |
| 8 | T E↔K | Entre E y K | 10 |
| 9 | T E↔K | Entre E y K | 10 |
| | Total | | 30 |

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro 5. Bloques ETK (competencias T-K) con Puntuación e Índice de Sincronización Organizacional**

| No. | Modelo | Título | Puntos |
|---|---|---|---|
| 3 | | Entre T y K | 10 |
| 6 | | Entre T y K | 10 |
| | Total | | 5 |

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro 6. Bloques ETK (competencias E-T) con Puntuación e Índice de Sincronización Organizacional**

| No. | Modelo | Título | Puntos |
|---|---|---|---|
| 3 | | Entre T y K | 10 |
| | Total | | 5 |

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

La aplicación del instrumento se llevó a cabo sin anomalías ni problemas en las áreas administrativas y docentes de la institución a través de la encuesta digital y en línea; en las áreas de apoyo, donde se utilizó la versión física, se presentaron algunos casos de miedo y resistencia debido al tipo de respuestas que se solicitaba; las cuales se mitigaron con una explicación verbal y la demostración del anonimato de esta.

La Radiografía Organizacional se construyó como un elemento gráfico metodológico muy importante debido a toda la concentración de información que contiene. De inmediato nos permite ver fortalezas y áreas de oportunidad críticas de la institución debido a la semaforización del código de colores utilizado (verde para fortalezas, amarillo para áreas de oportunidad y rojo para áreas de oportunidad críticas). Podemos observar de inmediato cuatro gráficas completamente en verde, es decir, que todos los tipos de trabajadores las

consideran fortalezas y estás son: Capacitación y Desarrollo de la Dimensión Humano-Social y Laboral, Familiar y Espiritual de la Dimensión Actitudinal. Al mismo tiempo podemos observar cinco gráficas casi en su totalidad rojas, es decir, que todos los tipos de trabajadores las consideran como áreas de oportunidad críticas y estás son: Equipo Tecnológico, Seguridad e Infraestructura de la Dimensión Tecnológica y Social y Cultural de la Dimensión Actitudinal.

En cuanto a las fortalezas podemos analizar que, como recientemente se estableció un programa de capacitación diferenciado entre áreas de apoyo y áreas académicas encaminado a detectar sus necesidades y realizar cursos que abarquen los tópicos tecnológico, humanismo, institucional y herramientas administrativas los resultados se ven en los instrumentos de medición; al mismo tiempo observamos fortalezas en lo laboral, familiar y espiritual, esto se explica rápidamente a que debido a que somos una cultura latinoamericana con mucha influencia de cohesión familiar y religiosa por tradición se puede entender que el trabajo es la forma en la cual se obtienen ingresos para vivir y mantener a la familia, la familia en sí es el motor de todos los individuos al igual que sus relaciones sentimentales y por último la construcción espiritual entendida como la alimentación de un “yo interno” del ser que puede ser a través de la religión, descanso, meditación, optimismo, fe y/o esperanza nos enmarca como sociedad mexicana y se demuestra en las sociedades que se generan en los trabajos y organizaciones.

En cuanto a las áreas de oportunidad críticas podemos analizar que los trabajadores detectan que el equipo tecnológico que utiliza la institución está obsoleto, desactualizado o no funcional; aquí englobamos todo lo referente a tecnología y se consideran elementos de hardware y software, así como los sistemas integrales de comunicación e información; en esa misma dimensión la seguridad y la infraestructura se presentan como áreas de oportunidad críticas lo que significa que los trabajadores no se sienten completamente seguros dentro de la institución, esto puede significarse que no se cuentan con los elementos de seguridad mínimos necesarios en cuanto a personal, servicios y procesos en caminados a salvaguardar la integridad de las personas dentro de las instalaciones, así como la infraestructura para el mismo cometido; también al generalizar la parte de infraestructura significa que la institución no cuenta con instalaciones, personal, recursos y procesos encaminados a satisfacer y solventar todas las actividades de la propia organización. Este último punto hay que tener un cuidadoso análisis porque puede tener la polaridad de considerar la infraestructura actual para solventar los procesos y necesidades de hoy en día y considerar la infraestructura deseada por cada trabajador como una futurización utópica ideal de las instalaciones.

Las últimas áreas de oportunidad críticas identificadas recaen la Dimensión Actitudinal y son la parte social y cultural; esto significa que los trabajadores consideran que la carga de trabajo que llevan en general al día y a la semana nos les permite tener actividades sociales y actividades de relajación, diversión y esparcimiento culturales; es decir, reuniones con familia, amistades, colegas y compañeros de trabajo para una interacción y construcción social del individuo; al mismo tiempo de poder compartir ese tiempo o esas reuniones con actividades de ocio, diversión y culturales como ir a exposiciones, teatro, cine, viajes y rutas culturales, entre otras. Estos dos factores sino se cumplen a la larga pueden repercutir en una disminución de las capacidades y concentración de los trabajadores a pesar de tener tres grandes pilares como son el trabajo, la familia y la parte espiritual.

Con la conclusión de la primera etapa de Diagnóstico Organizacional se empezó la etapa de construcción de los elementos de la Metodología ETK para la Sincronización Organizacional. La definición de las líneas de acción como primer elemento tiene un efecto inicial para la planeación del rumbo de acción de la organización entorno a un cambio positivo. En este caso se definieron la Innovación como línea encaminada a adoptar los cambios del entorno (políticos, sociales, culturales, económicos y tecnológicos) a crecer como organización y encontrar factores diferenciadores, competitivos y comparativos encaminados a generar impacto; las Estrategias Multiculturales del Tiempo (Sociedad de 24 horas) como línea encaminada a generar métodos, procesos y procedimientos que den servicio de manera continua y permanente a todos los interesados a la hora y lugar que se encuentren a pesar de que el horario de servicio presencial este limitado o haya terminado; y la Mentalidad Global para el Cambio Organizacional como línea encaminada a establecer en los trabajadores, productos, servicios, procesos e instalaciones el sello distintivo de aprovechar los cambios del entorno local y global para mejorar de manera interna y enfrentar las características del entorno de forma más proactiva y no reactiva.

La tabla de situaciones actuales y el cambio deseado fue un verdadero reto porque se requería un análisis muy crítico del interior de la institución y los puntos negativos que estaban aconteciendo en las diferentes áreas; desde hacer inmersión interna, pensar fuera de la caja y eliminar la "ceguera de taller" fueron estrategias seguidas para identificar diez situaciones críticas que estaban sucediendo: Toma de decisiones centralizada, Cumplimiento de metas mínimas, Poca capacitación, Estructuración jerárquica rígida, Procedimientos administrativos burocráticos, Poca iniciativa de renovación del equipo tecnológico, Poco apoyo a las iniciativas de innovación y cambio, Eventual análisis de las preferencias de los clientes, Ceguera en el registro y uso de los indicadores de gestión y el Poco estudio en la actualización de software, tecnologías emergentes y business intelligence. Cada situación actual se le asignó el cambio o situación futura deseada para corregir y ser más competitivo en los fenómenos locales y globales actuales, se identificó si para su tratamiento se necesita de competencias emocionales (E), competencias tecnológicas (T), competencias de administración del conocimiento (K) o combinación entre estas; y por último se asignó a qué línea de acción pertenece o impacta. Está tabla también es una herramienta muy importante y trascendental ya que, como la Radiografía Organizacional, concentra de forma gráfica y en un solo elemento los fenómenos actuales, futuros y los impactos que necesitan y tendrían.

Los Bloques ETK son tabulaciones que concentran de una manera más detallada y amigable los resultados de la tabla anterior y de ahí se realizan la clasificación con puntuaciones de acuerdo con el grado de impacto e importancia de cada acción y la medición de cumplimiento actual de las situaciones deseadas futuras. Por beneficio metodológico se les dio la misma importancia a todas las situaciones con un puntaje de 10 y una suma total de 100 puntos. Este puntaje al ser cerrado facilita la medición de su grado de cumplimiento de manera más sencilla; la suma de los puntajes de cumplimiento da el Índice de Sincronización Organizacional que se puede expresar rápidamente como un porcentaje. En este caso el índice sumo 45 puntos de 100 totales, lo cual se puede expresar como el 45% de Sincronización Organizacional lo que no da una medición claramente reprobatoria y que nos da elementos para empezar a trabajar para mejorar.

Los nuevos programas, acciones o iniciativas que se deben de desarrollar impactarán de manera inmediata a las situaciones actuales encaminándolas a lo deseado y un mayor índice de Sincronización Organizacional. En este caso se propusieron cuatro nuevos planes de acción:

1. Programa de Capacitación Virtual. –con acciones encaminadas a adoptar, diseñar y desarrollar una plataforma de capacitación virtual para tener un mayor impacto en los ciclos de inducción, entrenamiento y capacitación; así como sentar las bases de futuros usos de la oferta educativa como programas y/o materias en línea.

2. Programa de Innovación y Desarrollo. –con acciones encaminadas al diseño de procesos y procedimientos de trabajo orientados investigar las novedades en diferentes ámbitos de forma local y global para poderlos incluir a la institución y obtener beneficios y mejoras.

3. Programa de Trabajo para el Análisis de los Clientes y la Competencia. –con acciones encaminadas al diseño de instrumentos y procedimientos de trabajo para obtener las necesidades y medir la satisfacción de los clientes; así como la identificación de factores externos en la competencia a través de benchmarking funcional.

4. Programa de Uso de las Tecnologías de la Información. –con acciones encaminadas a medir el uso, adopción, cambio y reciclaje de la infraestructura de tecnologías de la información y comunicación dentro de la institución; con el fin de contar con las herramientas de punta necesarias para las diferentes áreas y procesos que se realizan día a día dentro de la organización; incluyendo hardware, software, infraestructura, sistemas y equipos de comunicación.

Con este proceso completo de Diagnóstico Organizacional y Sincronización Organizacional hemos podido analizar como las competencias de Inteligencia Emocional, Conciencia Tecnológica y Administración del Conocimiento (ETK) son características inherentes en toda organización que le permite estar dentro del mundo actual y ser competente en su mercado; además de que un análisis de sincronización permite estar en constante medición de resultados, análisis de propuestas e implementación de cambios y adecuaciones que permitan establecer la flexibilidad necesaria para responder adecuadamente a los cambios locales y globales que se presentan en la sociedad.

La Sincronización Organizacional es un proceso continuo y permanente de medición, adecuación y cambio para establecer la mejora.

## Conclusiones

En la actualidad vivimos en tiempos extremadamente cambiantes donde el entorno exige a las empresas y organizaciones estar a la vanguardia constantemente para poder enfrentar las necesidades, requisitos y expectativas de los clientes y adoptar las nuevas tendencias locales y globales con el fin de establecer sus ventajas comparativas y competitivas. Todos los factores de la sociedad (económico, político, social, cultural, tecnológico) se presentan como factores cambiantes y de alto impacto de manera local y global donde la dinámica de los acontecimientos hace surgir nuevos ambientes donde competir como organizaciones.

El proceso de Sincronización Organizacional basado en la Metodología ETK plantea una medición cuantitativa para la gestión de las organizaciones entorno adaptación al medio que los rodea; pero, por sí misma le hace falta una etapa anterior de autoconocimiento de las fortalezas y áreas de oportunidad de la organización para enfocarse mejor en el análisis de las fenómenos actuales que vive la empresa; ahí es donde el Diagnóstico Organizacional y la construcción de la Radiografía Organizacional complementan está metodología y brindan un conocimiento completo de la institución.

Cada etapa de esta metodología hace una inmersión profunda a los fenómenos de la organización y nos brinda la ventaja de contar con herramientas gráficas y tabulares muy visibles para la toma de decisiones y la solución de problemas; la Radiografía Organizacional, la Tabla de Situaciones Actuales y Deseadas y los Bloques ETK permiten el tener un resumen de los comportamientos de cada etapa y la identificación sencilla de los factores que desencadenan la toma de decisión; por lo tanto, está metodología se muestra como una herramienta administrativa muy completa e integral.

La última etapa de esta metodología va a implementar estos planes de acción, esperar a que sus efectos estén los suficientemente maduros y encaminan las situaciones actuales a lograr las situaciones deseadas para que, posteriormente, se realice una nueva medición de Sincronización Organizacional; si ya alcanza un índice positivo la empresa se puede considerar "sincronizada". Pero solamente por un tiempo en lo que el medio ambiente externo involucra nuevos cambios y adecuaciones; por lo tanto, un nuevo proceso de Diagnóstico y Sincronización Organizacional será necesario con el fin de estar siempre a la vanguardia, adaptado al entorno y en mejora continua y permanente.

Para futuras líneas de investigación, así como continuación de lo establecido en este trabajo queda implementar los programas y acciones para fortalecer los puntos positivos y corregir los puntos negativos identificados en el diagnóstico. Una vez implementados y madurados se realizaría una nueva medición de sincronización organizacional con el objetivo de llegar lo más posible a los 100/100 puntos; continuando con el ciclo nuevamente de diagnóstico, radiografía y sincronización para poder llevar a cabo un ciclo de mejora y adecuación continua y permanente.

## Reconocimientos

Se agradece a la Universidad Simón Bolívar México por el apoyo y facilidades dadas en la realización de este proyecto a través de la Coordinación de Investigación, Facultad de Ciencias Económico Administrativas, Vicerrectoria Académica y Rectoría.

## Bibliografía

Amor, E. (2019). *El marketing y la cuarta revolución industrial.* Madrid, España: Grupo Editorial ESIC.

Cárdenas, M. A. (2002). *IML basic manual, IML guide for certification,* IML standards manual. San Diego, CA, EUA: San Diego Global Knowledge University Publications.

Fernández, M. (1997). *Eficacia Organizacional: concepto, desarrollo y evaluación.* Madrid, España: Editorial Díaz de Santos.

Garzón, M. (2005). *El desarrollo organizacional y el cambio planeado.* Bogotá, Colombia: Centro Editorial Universidad del Rosario.

Krishnamoorthy, M. (2017). *The Development of an ETK Methodology to measure Organizational Synchronization*. Recuperado el 29 agosto de 2019, de http://www.swdsi.org/swdsi07/2007_proceedings/papers/61.pdf

Malott, M. (2001). *Paradoja del Cambio Organizacional: estrategias efectivas con procesos estables.* Distrito Federal, México: Editorial Trillas.

Marshak, R. (2007). *Cambio Organizacional: trabas, contratiempos y dificultades más habituales*. Bilbao, España: Ediciones Deusto.

Montaño, L. (2004). *Los estudios organizacionales en México: cambio, poder, conocimiento e identidad.* Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana y Cámara de Diputados, LIX Legislatura.

Pérez-Tamayo, R. (1991). *Ciencia, paciencia y conciencia.* Distrito Federal, México: Siglo Veintiuno Editores.

Rodríguez, D. (1996). *Gestión organizacional: elementos para su estudio.* Distrito Federal, México: Plaza y Valdés Editores.

Rivas, R. (2008). *Gestión del conocimiento. Una guía práctica hacia la empresa inteligente.* Montevideo, Uruguay: Amertown International –Libros en Red.

Salovey, P. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model.* Nueva York, Estados Unidos de América: Dude Publishing.

Schwab, K. (2016). *La Cuarta Revolución Industrial.* Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial y Foro Económico Mundial.

Sheen, R. (2018). *La cultura organizacional y su impacto en la gestión empresarial.* Lima, Perú: Fondo Editorial Universidad de Lima.

Solórzano, M. (2016). *Diseño y Cambio Organizativo, fundamentos y nuevos enfoques.* Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Torrijos, V. (2013). *El orden internacional perfecto.* Bogotá, Colombia: Centro Editorial Universidad del Rosario.

Vargas, J. (2011). *La Culturocracia Organizacional en México.* Riga Latvia: España: Editorial Academia Española.

# Acceso a una educación superior de calidad. Un reto del presente y futuro en México

*Jorge Eduardo Martínez Iñiguez*[1]
*Jesús Adolfo Soto Curiel*[2]
*Evangelina López Ramírez*[3]

## Introducción

En el contexto de los gobiernos neoliberales, la educación superior sufrió de abandono, regulación y falta de intervención por parte del Estado que terminó por facilitar la liberación de las fuerzas del mercado que cedieron al sector privado la iniciativa para poder establecer diversas instituciones educativas, eliminando de esta forma la respon-sabilidad del gobierno por brindar a toda la población mexicana el derecho de acceder a una educación superior gratuita, provocando serios problemas de desigualdad social en la oferta de servicios educativos (Jongitud, 2017; Navarro y Ocegueda, 2013).

Considerando lo anterior, uno de los compromisos sociales que tiene la actual administración federal que encabeza el presidente de México, el licenciado Andrés Manuel López Obrador, es lo referente la obligatoriedad de la educación superior, así como el establecimiento de políticas que fomenten la inclusión, permanencia y continuidad de las personas que cumplan con los requisitos de estudiar el nivel superior, tal como quedó establecido en la modificación efectuada el 15 de mayo de 2019 al artículo 3ero. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2019a), así como en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019b). Con ello, lo que pretende el gobierno de México es

[1] Doctor en Socioformación y Sociedad del Conocimiento por el Centro Universitario CIFE. Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Correo electrónico: jorge.martinez43@uabc.edu.mx.

[2] Doctor en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila y la Universidad Nacional Autónoma de México. Director de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Correo electrónico: adolfo.soto@uabc.edu.mx

[3] Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Iberoamericana. Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Correo electrónico: evangelinalopez@uabc.edu.mx

ampliar la cobertura educativa, así como hacer de la educación superior un derecho de todos los mexicanos.

El actual discurso político en materia de educación superior genera cierta incertidumbre en relación al cómo garantizar una educación de calidad a la sociedad mexicana, ya que si bien es cierto que en otros niveles educativos, como en la educación básica, la cobertura se ha venido resolviendo de manera gradual, la realidad es que la calidad de la formación estudiantil ha venido en detrimento de acuerdo con los resultados obtenidos por la población estudiantil en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (De Ibarrola, 2012; Gómez, 2017; Ocegueda, Miramontes, Moctezuma y Mungaray, 2017), tales como PISA y PLANEA, por mencionar algunas.

La experiencia obtenida en educación básica nos debe llevar a la reflexión de que, más allá del discurso de buscar la ampliación de la cobertura educativa en el nivel superior, establecer mecanismos relacionados con la entrega de becas estudiantiles, llevar a cabo la construcción de nuevas universidades en zonas marginadas, así como promover la eliminación de los exámenes de ingreso a la educación superior, entre otras políticas y acciones que señala el gobierno de México (DOF, 2019b), es necesario atender y resolver otros problemas que imposibilitan el acceso a una educación superior de calidad, tales como: las crisis financieras que atraviesan algunas universidades públicas (ANUIES, 2019; Integralia, s.f.), la falta de una infraestructura educativa que permita albergar a más estudiantes en los espacios universitarios (Fernández, 2017), las carencias que presenta el sistema de evaluación y acreditación de la calidad de programas e instituciones educativas por parte de organismos evaluadores externos (ANUIES, 2018; OECD, 2019, Fernández, 2017), la necesidad de ofertar programas educativos pertinentes (Fernández, 2017), la falta de una adecuada gestión de profesores acorde a las necesidades institucionales (Fernández, 2017; OECD, 2019), entre otras.

Considerando lo anterior, las metas del presente estudio son: 1) describir la situación actual del sistema de educación superior en México; 2) analizar las actuales propuestas gubernamentales en materia de ampliación de la cobertura en el nivel superior en México; y 3) analizar los problemas que imposibilitan a las personas que así lo deseen, el acceso a una educación superior de calidad. Para esto se llevó a cabo un análisis documental que permitió revisar diversos documentos gubernamentales, notas periodísticas, así como los aportes efectuados por otros autores que guardan relación con la temática expuesta.

## *Situación del sistema de educación superior en México*

En México, la ampliación de la cobertura educativa ha sido una prioridad dentro de las políticas públicas establecidas por el Estado desde la constitución formal del sistema educativo nacional que inició con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (De Ibarrola, 2012). Derivado de lo anterior, es que en la actualidad podemos hablar de la existencia de una cobertura universal en educación básica (De Ibarrola 2012; Ocegueda *et al.*, 2017; OECD, 2019).

En lo referente a la educación terciaria, esta es el último nivel educativo que completa la formación de seres humanos, y en México, se puede observar que en las últimas décadas se ha presentado un aumento considerable de la matrícula y número de Instituciones de Educación Superior (IES) (Ocegueda *et al.*, 2017; OECD, 2019), tanto públicas como particulares. Estas últimas con un crecimiento exponencial a causa de las políticas

aplicadas desde la década de 1980 por los gobiernos de corte neoliberal (Jongitud, 2017; Navarro y Ocegueda, 2013).

Lo anterior provocó que en México, al igual que en América Latina, se favoreciera el acceso a estudiar una carrera profesional a personas provenientes de diversos sectores sociales que en otros momentos históricos no podían ingresar a una universidad (Cerezo, 2018); sin embargo, las políticas neoliberales hicieron evidente el problema de desigualdad para acceder al servicio educativo (Jongitud, 2017; Navarro y Ocegueda, 2013). De igual forma, es que Guzmán y Serrano (2011) señalan que en nuestros tiempos los aspirantes con mayores probabilidades de ingresar y concluir sus estudios universitarios provienen de clases sociales media y alta, mismos que a lo largo de su vida han tenido mayores oportunidades de acceso a diversos recursos culturales y educativos.

En lo concerniente a cifras, la SEP refiere que en la actualidad el sistema de educación superior en México está compuesto por 13 subsistemas, en los que el 91.6% de la matrícula educativa está inscrita en programas educativos de licenciatura, 6.1% en posgrado y el 2.3% en educación normal. Así mismo, el 70.3% de la matrícula del nivel superior se encuentra estudiando en instituciones con financiamiento público (SEP, 2019).

Cabe destacar que, a pesar de los esfuerzos sustanciales en materia de ampliación de la cobertura educativa en México, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) destaca que en la actualidad solo el 17% de la población adulta (entre 25 a 64 años) cuenta con un título de educación superior en México, cifra inferior al promedio de los países miembros de dicho organismo que es del 37% (OECD, 2019).

Sin demeritar los datos que maneja la OCDE, es una realidad que la educación superior mexicana ha crecido de manera exponencial, empero, también hay que hacer notar que dicho crecimiento viene acompañado de un claro detrimento de la calidad educativa, siendo más notoria dicha característica en las IES particulares (Ocegueda *et al.*, 2017; OECD, 2019). Lo anterior, según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la OCDE, obedece a causa de que, en México, ha habido un aumento desmedido del número de instituciones del nivel superior, sin mecanismos claros y rigurosos de supervisión por parte de las autoridades educativas, así como tampoco hay obligatoriedad para que las IES (tanto públicas como particulares), se sometan a procesos de evaluación y acreditación externa de la calidad, a pesar de que en el país se cuenta con diversos organismos que efectúan dicha función (ANUIES, 2018; OECD, 2019).

En el caso concreto de la educación superior particular en México, ésta en los últimos años ha venido a ofrecer su oferta formativa para la sociedad, ante la incapacidad mostrada por parte de los gobiernos neoliberales de brindar cobertura total del servicio público a la población que así lo demanda (Altbach, citado por Espinoza, 2019; Andión, 2007); sin embargo, hay que resaltar que este tipo de instituciones persiguen fines económico-comerciales que les permita permanecer y ser competitivos en su respectivo mercado (Andión, 2007; Gómez y Jiménez, 2012), lo que en cierta forma condiciona su sometimiento a rigurosos procesos de evaluación y acreditación de la calidad ante sus elevados costos; empero, como señala la ANUIES (2018), para las IES particulares es importante establecer acciones obligatorias que posibiliten la mejora continua de su calidad, así como el cumplimiento de los requerimientos estipulados por las autoridades educativas en materia de obtención del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), situación que en algunas ocasiones no prevalece en este tipo de instituciones, condenando a sus estudiantes

a la no obtención de su respectivo título y cédula que les posibilite ejercer una determinada carrera profesional.

## Políticas gubernamentales para la ampliación de la cobertura educativa en el nivel superior

Valiéndose del derecho humano que tiene la población de tener acceso a la educación (Jongitud, 2017; Muñoz, 2014; Naciones Unidas, 1948; UNESCO, 2016), el gobierno de México, encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador, en su llamada cuarta transformación ha impulsado diversas acciones tendientes a garantizar el derecho público a la educación desde nivel básico hasta el superior.

En un primer momento, el 15 de mayo de 2019, se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa,* esto con la finalidad de dar fin a la reforma educativa 2013 del ex-presidente Enrique Peña Nieto. En dicha contra reforma, es importante destacar la modificación al artículo 3o. constitucional en donde se señala que la educación que imparta el Estado será obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, desde la educación inicial, hasta la superior (DOF, 2019a). Cabe destacar que este último nivel educativo, se vuelve obligatorio a partir del sexenio presidencial del licenciado Andrés Manuel López Obrador.

Con la publicación del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, se hace una fuerte crítica al modelo económico neoliberal que ha prevalecido en México en las últimas tres décadas, mismo que es señalado por lucrar con el servicio educativo, acabar con la gratuidad de la educación superior y promover la exclusión social (DOF, 2019b).

Con la finalidad de contrarrestar lo anterior, en dicho documento que rige el quehacer del gobierno de López Obrador, se señalan las siguientes acciones tendientes a favorecer el derecho que tiene la población mexicana de acceder a la educación superior pública, mismas que son (DOF, 2019b):

- Del Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez, se deriva la beca Jóvenes Escribiendo el Futuro, con la que se busca otorgar una beca bimestral de 4,800 pesos a los jóvenes que cuenten con menos de 29 años, cursen la educación superior y vivan en condición de pobreza o vulnerabilidad.

- El inicio de la creación de las 100 Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, el cual busca proporcionar acceso educativo a los sectores de la población que tengan nula oferta formativa y con alto grado de rezago social, marginación y violencia.

Por otra parte, y con la finalidad de que ningún aspirante se quede fuera de las universidades, y así garantizar el derecho que tiene la población por este servicio público, el presidente de México ha señalado en reiteradas ocasiones la importancia de eliminar los exámenes de admisión a la educación superior, y en su lugar, optar por la implementación de estrategias que posibiliten diagnosticar y nivelar el aprendizaje de los estudiantes, evitando que el joven se excluya socialmente por la falta un puntaje mínimo requerido que

obstaculice su ingreso a la universidad o por la falta de un espacio público en las aulas del nivel superior (Gil, 2019; Martínez y Jiménez, 2019).

Como se puede observar, México se encuentra actualmente en una transición socioeconómica del modelo neoliberal a uno más social e incluyente, por lo que las políticas gubernamentales tendientes a brindar el derecho a toda persona que desee estudiar la educación superior suenan interesantes, empero, también es necesario comprender que hay dificultades que las autoridades educativas deben afrontar con la finalidad de cumplir con lo ya establecido en la reforma efectuada a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en las acciones establecidas en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.

## Problemáticas que imposibilitan el acceso a una educación superior de calidad

A continuación, se describen algunas problemáticas que el gobierno de México debe de atender con carácter urgente, si es que se quiere lograr el acceso a una educación superior de calidad.

### *Crisis financieras que atraviesan algunas universidades públicas*

En la actualidad, una tarea que no se puede postergar por parte de las autoridades educativas, es lo concerniente a los problemas financieros que atraviesan varias universidades públicas a lo largo del territorio mexicano. Por una parte, Fernández (2017) señala que el presupuesto ordinario que reciben las IES no es suficiente para atender sus funciones sustantivas, tales como docencia, investigación y extensión.

Por otro lado, varias universidades en México se encuentran en serios problemas financieros a causa de la corrupción existente por parte de sus propios funcionarios, así como por la falta de entrega de recursos económicos en tiempo y forma de parte del propio gobierno y autoridades correspondientes (ANUIES, 2019; Integralia, s.f.).

Un ejemplo de lo anterior, lo podemos citar al mencionar el caso de la Universidad Autónoma de Baja California, institución pública ubicada al noroeste de México que en los últimos años ha venido exigiendo y denunciando de manera pública a las autoridades correspondientes el pago inmediato a la deuda que se guarda con dicha institución, el cual supera la cantidad de $1,700,000.00 pesos mexicanos (Gómez, 2019).

Sin duda, el no contar con unas finanzas sanas en las IES, imposibilita aumentar los espacios para atender mayor número de matrícula, así como brindar una formación de calidad a las nuevas generaciones de estudiantes universitarios; empero, en lugar de buscar solventar los problemas financieros que atraviesan varias universidades en el país y de establecer estrategias efectivas de atención a la actual situación universitaria, el gobierno de López Obrador, en su *Proyecto de presupuesto de egreso 2020 de la federación para el ejercicio fiscal 2020,* no contempló un incremento real del presupuesto destinado para las IES, por lo que no se observa de manera clara el cómo poder ampliar la matrícula universitaria sin un presupuesto acorde a las necesidades de cada institución educativa (Presidencia de la República, 2019).

### *Falta de infraestructura educativa*

Jaimes, Cardoso y Bobadilla (2015) expresan que, sin infraestructura, no hay un crecimiento sostenido y con visión al futuro en la educación superior. Por ello, Fernández (2017) señala que poseer una adecuada infraestructura educativa posibilita las condiciones necesarias para lograr procesos educativos de calidad, empero, ante estos señalamientos vale la pena plantear la pregunta ¿es suficiente la infraestructura de las IES para buscar ampliar la matrícula en el nivel superior en el país?

De acuerdo con la OCDE (2019), las IES en México tienden a ofrecer una oferta educativa destinada a atraer una alta matriculación con costos menores en cuanto a profesores e infraestructura se refiere. Esto, según el propio organismo, ha traído como resultado que el 46.6% de la oferta de programas educativos en el país sea de las áreas del derecho, la administración y las ciencias sociales.

Considerando lo anterior, y ante las nuevas políticas que pretenden aumentar la matrícula escolar, un reto inmediato que tendrá que afrontar la educación superior en México es lo referente a dotar de infraestructura necesaria para la formación de nuevos cuadros de profesionistas, sobre todo, en aquellas licenciaturas que requieren espacios adicionales a las aulas escolares, tales como las relacionadas con el área de la salud y las ingenierías, por mencionar algunas.

Si bien el gobierno de México ha venido haciendo un esfuerzo considerable por buscar la apertura de nuevas IES (DOF, 2019a, 2019b; Fernández, 2017), lo cierto es que, dentro el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, no queda claro el cómo garantizar una infraestructura educativa acorde a las nuevas demandas que habrá por una formación profesional, ya que en dicho documento únicamente se señala la apertura de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, mismas que van dirigidas a aquellos ciudadanos ubicados en zonas de marginación social (DOF, 2019b).

Otro aspecto a mencionar en la búsqueda de brindar acceso a la educación superior a la población mexicana, es lo referente a diversificar la oferta educativa de las IES a través de modalidades semipresenciales o a distancia (OECD, 2015) con el apoyo de las nuevas tecnologías, empero, más allá de ser una solución a la atención y ampliación de la matrícula escolar, la OCDE (2015) menciona que la formación en modalidad a distancia viene presentando altos índices de deserción escolar, y de igual forma, la infraestructura requerida representa altos costos de operación, además de que su acceso a la población más pobre es aún más limitado.

Acorde a nuestros tiempos, un gran reto que tiene la educación superior en México es lo concerniente a buscar fortalecer y consolidar la infraestructura educativa de las IES, con la finalidad de asistir la ampliación de la cobertura educativa, así como brindar procesos formativos de calidad en los espacios requeridos por aquellos estudiantes que así lo demanden en un futuro próximo (Fernández, 2017; ANUIES, 2018; OECD, 2019).

### *Carencias en el sistema de evaluación y acreditación de la calidad de programas e instituciones educativas*

Con el propósito de regular la oferta educativa, así como establecer mecanismos que posibiliten la mejora continua, la rendición de cuentas y el financiamiento en las IES, los gobiernos neoliberales establecieron la cultura de la evaluación y acreditación de la

educación superior (Navarro y Ocegueda, 2013; Martínez, López y Pacheco, 2019). Al respecto, Buendía (2013) señala que esta originó en 1991 con el surgimiento de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); luego, en 1994 se formularía el proyecto de evaluación de resultados por un examen general de egreso de licenciatura a cargo del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval); y por último, se crearía el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), en el año 2000.

Al día de hoy, cabe destacar que, en México, al igual que en la región de América Latina, cada vez más IES someten su oferta educativa a rigurosos procesos de evaluación externa, con la finalidad de obtener un reconocimiento de calidad (Martínez, López y Pacheco, 2019); sin embargo, tanto la ANUIES como la OCDE, sostienen que el sistema de aseguramiento de la calidad en el país es un ejercicio voluntario con altos costos de realización, por lo que no hay en todas las IES una cultura de calidad interiorizada en las instituciones educativas (ANUIES, 2018; OECD, 2019).

Lo anterior queda demostrado al momento de visualizar los datos que proporcionó el Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad (PNPEC) en agosto de 2018, en done únicamente se tenía registro de 510 IES inscritas en dicho padrón, abarcando un total de 4,981 programas educativos con algún tipo de reconocimiento de calidad otorgado por los CIEES, el Ceneval, o el COPAES y atendiendo a un total de 1,962,722 alumnos inscritos (SEP, 2018). Dicha situación llega a ser preocupante, ya que en las principales cifras que proporciona la SEP (2019), se tiene registro de un total de 7,369 IES existentes en México, mismas que atienden a una matrícula de 3,943,544 alumnos.

Si bien es cierto que la evaluación y acreditación de la calidad ha adquirido cierta relevancia en las cifras y estadísticas de las instituciones y los gobiernos en turno, la realidad es que dichos procesos no han mejorado de manera sustancial el desempeño de las IES, ya que estos han sido utilizados más como una herramienda para la rendición de de cuentas de las instituciones educativas, y no como un proceso que conlleve a la mejora continua e interiorización de una cultura de calidad en las instituciones del nivel superior (Fernández, 2017; Martínez, López y Pacheco, 2019). De igual forma, los reconocimientos formales que otorga un organismo evaluador de la calidad en México han promovido la exclusión social a estudiantes y egresados que no provienen de un programa educativo con algún tipo de reconocimiento de calidad.

Como ejemplo de lo anterior, podemos mencionar el hecho de que un aspirante a ingresar a un programa educativo inscrito en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), por cuestiones de subjetividad puede recibir cuestionamientos que le señalen el dónde estudió su licenciatura, convirtiendose esto en un condicionante que impida el acceso a seguir estudiando en un programa de posgrado con reconocimiento formal de su calidad; de igual forma, en la cuestión de una vacante laboral, esta en muchas ocaciones llega a ser ocupada por personas que provengan de instituciones educativas que cuenten con cierto tipo de reconocimiento social (Ávila, 2010; COPAES, 2016).

Considerando todo lo descrito, es la urgencia de que en México se fortalezcan y consoliden los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en las instituciones y programas educativos, con el propósito de llevar a cabo acciones incluyentes y que poco a poco más número de universidades interioricen una cultura de calidad que conlleve a la

mejora continua de su desempeño institucional, así como promover la igualdad de oportunidades a toda persona matriculada en la educación superior.

### *Necesidad de una oferta de programas educativos pertinentes*

A causa de los grandes cambios socioeconómicos que se vienen presentando a escala global, uno de los grandes retos que guarda la educación superior es lo concerniente a desarrollar nuevas competencias en las personas, con la finalidad de afrontar la incertidumbre y proponer estrategias que permitan el cambio y aprendizaje a lo largo de la vida (Echeverría y Martínez, 2018), así como coadyuvar al desarrollo social sostenible en un marco de educación de calidad (Naciones Unidas, 2015). En este sentido, la ANUIES (2018) recalca que tanto IES públicas como particulares, guardan gran responsablidad con el desarrollo del país, por lo que la formación que brindan en sus espacios debe permitir la generación y aplicación del conocimiento en los problemas locales y nacionales.

Al respecto, un mecanismo que posibilita la apertura de espacios formativos entre diversos actores educativos es la vinculación, por lo que Fernández (2017) señala la importancia de que se promuevan acciones que permitan a las IES mexicanas la interacción con diversos sectores de la sociedad (público, privado y social), y así responder a las necesidades que presenta la misma. De igual forma, la ANUIES (2018) establece que:

> Las actividades de vinculación y de extensión de los servicios de la IES fortalecen el diálogo y la interacción con los actores del entorno inmediato y propician un mayor conocimiento de la problemática y de las potencialidades del mismo, lo que facilita el diseño y la implementación de proyectos de intervención para contribuir al desarrollo regional. De esta experiencia, las IES obtienen una realimentación que resulta en mayor pertinencia de sus programas (p. 82).

Lo anterior, sin duda requiere nuevas formas de llevar a cabo la gestión curricular en las universidades. Al respecto, Tobón (2013) señala que un currículo que busque formar para la sociedad del conocimiento debe: 1) promover la participación y colaboración de diversos actores educativos en la construcción del currículo, dejando de ser este una responsabilidad exclusiva de las IES; 2) dejar de atomizar los conocimientos y fragmentar el currículo en asignaturas, con el propósito de buscar  la flexibilidad que conlleve al establecimiento de proyectos formativos que abonen a la construcción del perfil de egreso establecido en un determinado programa educativo; y 3) repensar las prácticas pedagógicas que mayoritariamente predominan en los espacios educativos de nuestros tiempos, en las cuales, más que promover el desarrollo de nuevas competencias que posibiliten a las personas atender con urgencia los problemas de su contexto, como puede ser la degradación social, el deterioro ambiental, y el afrontar crisis económicas (por mencionar algunas), siguen promoviendo la enseñanza centrada en contenidos acaémicos que nula o poca relación guardan con las demandas de nuestra sociedad.

Cabe señalar que lo anterior es urgente atender si se busca ofrecer una formación pertinente y con calidad, y más si observamos que la tendencia es la ampliación de la cobertura en la educación superior de México (ANUIES, 2018; DOF, 2019b), en donde se requiere de una oferta educativa amplia y diversificada que brinde igualdad de oportunidades y centrada en las necesidades de los contextos locales, nacionales e internacionales (ANUIES, 2018).

### *Falta de gestión de profesores acorde a las necesidades institucionales y de la oferta educativa*

Otro elemento a considerar para brindar el acceso a la educación superior, es lo referente a contar con un profesorado acorde a los nuevos retos y metas planteadas para la educación superior en México. En ese sentido, preocupa algunos aspectos que señala Fernández (2017), autor que menciona que: 1) 30% de los académicos de las IES mexicanas son profesores de tiempo completo, 65% son profesores de asignatura y el 5% son profesores de tres cuartos de tiempo o medio tiempo; 2) las IES muestran políticas institucionales de ingreso, promoción y permanencia del profesorado no acordes con las circunstancias de la educación superior nacionales e internacionales; y 3) carencia de mecanismos que garanticen un retiro digno del profesorado universitario.

Lo expuesto por Fernández (2017) hace necesario repensar toda estrategia que posibilite el incremento de la matrícula en la educación superior en México, en donde es necesario, con base en un diagnóstico situacional de cada IES, establecer estrategias que posibiliten lo siguiente:

- incrementar el número de profesores de tiempo completo con experiencia profesional e investigativa (Fernández, 2017), con la finalidad de que estos actores ejerzan la docencia, la investigación, la extensión y difusión, así como llevar a cabo la función de tutorías en sus respectivas instituciones (García *et al*., 2015);

- instaurar mecanismos que posibiliten la habilitación y promoción de personal docente acorde a las necesidades institucionales y no al simple cumplimiento de indicadores nacionales e internacionales (como el contar con un alto número de profesores miembros del Sistema Nacional de Investigadores), así como llevar a cabo el relevo generacional de profesores (Fernández, 2017; Magaña, Aguilar y Surdez, 2012). Esto último, es una situación que en la actualidad están enfrentando diversas IES en México; y,

- establecer acciones que posibiliten brindar un retiro digno al profesorado, permitiéndoles una jubilación en tiempo y forma, además de facilitar el acceso a nuevos talentos que se inserten en la función docente de las IES (Fernández, 2017; Magaña, Aguilar y Surdez, 2012).

## Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados del estudio documental efectuado, se percibe que el actual gobierno de México quiere hacer de la educación un derecho humano para la población mexicana (DOF, 2019b). En ese sentido, se han establecido diversas políticas que tienen como finalidad el impulsar la obligatoriedad y gratuidad de la educación hasta el nivel superior, crear nuevas universidades para aquellos sectores marginados y/o que presentan situaciones de vulnerabilidad, entregar becas a jóvenes universitarios, así como buscar la eliminación de los exámenes de admisión a las universidades públicas.

En el discurso, lo anterior suena interesante, sin embargo, es necesario que a la par de ir implementando las estrategias que posibiliten cumplir con las políticas educativas establecidas desde el nivel federal, se atienda con urgencia aquellas problemáticas que

imposibilitan brindar el acceso a la población mexicana a una educación superior de calidad, tales como las actuales crisis financieras que atraviesan algunas universidades públicas en México (ANUIES, 2019; Integralia, s.f.), la falta de una infraestructura educativa acorde para albergar a más estudiantes en la educación superior (Fernández, 2017), mejorar sustancialmente el sistema de evaluación y acreditación de la calidad de programas e instituciones educativas (ANUIES, 2018; OECD, 2019, Fernández, 2017), ofertar programas educativos pertinentes a las necesidades del contexto nacional e internacional (Fernández, 2017), llevar a cabo una adecuada gestión de profesores acorde a las necesidades institucionales (Fernández, 2017; OECD, 2019), entre otras.

Por otra parte, y tomando en cuenta que en la actualidad los sectores de la población media y alta tienen mayores probabilidades de ingreso y culminación de estudios universitarios (Guzmán y Serrano, 2011), es indispensable trabajar en la construcción de mecanismos que posibiliten el ingreso a la educación superior en igualdad de circunstancias y oportunidades a la sociedad mexicana, es decir, desde niveles educativos previos es indispensbale que las personas tengan acercamiento y acceso a todo tipo de recursos educativos y culturales, sin importar el sector socioeconómico de donde provengan.

La atención a las problemáticas descritas, y la aplicación de políticas educativas de corte social, requieren con prontitud hacer cumplir el tan anhelado sueño romántico de contar con la participación colaborativa de diversos actores educativos y los diversos sectores de la sociedad, para que juntos, sociedad y gobierno, establezcan aquellas estrategias que posibiliten brindar acceso a una educación superior de calidad a la población que así lo demande en México. De igual forma, es necesario seguir efectuando nuevos estudios que permitan comprender a detalle cada problemática descrita, y así contar con argumentos precisos para promover un cambio educativo con equidad e igualdad de oportunidades que tanto merece la sociedad mexicana de nuestros tiempos.

## Bibliografía

Andión, M. (2007). *Sobre la calidad en la educación superior privada: una visión cualitativa.* Reencuentro, 50 , 83-92.

ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México.* México: ANUIES.

ANUIES. (2019). *Universidades en crisis requieren atención urgente*. Recuperado de http://www.anuies.mx/noticias_ies/universidades-en-crisis-requieren-atencin-urgente

*Ávila, S. D. (2010). Globalización y acreditación de programas académicos en la educación agrícola superior. Matices, 5*(11), 11-42. Recuperado de http://www.journals.unam.mx/index.php/matices/article/view/25691

Buendía, A. (2013). *Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México.* Perfiles Educativos, 35(Especial), 17-32.

Cerezo, L. (2018). *El ingreso a la universidad de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: razones y factores que los motivan.* Revista Iberoaméricana de Educación Superior, 9(25), 62-84. Doi:10.22201/iisue.20072872e.2019.25.339

COPAES. (2016). *Marco general de referencia para los procesos de acreditación de programas académicos de tipo superior.* México, D.F. COPAES.

De Ibarrola, M. (2012). *Los grandes problemas del sistema educativo mexicano.* Perfiles Educativos, 34(especial), 16-28.

DOF. (2019a). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019&print=true

DOF. (2019b). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.* Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

Echeverría, B. y Martínez, P. (2018), *Revolución 4.0, competencias, educación y orientación*. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12*(2), 4-34. doi: http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831

Espinoza, C. (2019). *Políticas educativas y la educación superior privada en México durante el periodo 1990-2016.* Diálogos sobre educación, 18(10), 1-22. doi: https://doi.org/10.32870/dse.v0i18.457

Fernández, E. (2017). *Una mirada a los desafíos de la educación superior en México.* Innovación Educativa, 17(74), 183-207.

García, B., Ponce, S., García, M. H., Caso, J., Morales, C., Martínez, Y. y otros. (2015). *Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores.* Perfiles Educativos, 38(151) , 104-122.

Gil, J. (1 d octubre de 2019). *López Obrador insiste en eliminar examen de admisión a nivel superior.* Proceso. Recuperado de https://www.proceso.com.mx/601582/lopez-obrador-insiste-en-eliminar-examen-de-admision-a-nivel-superior

Gómez, J. M. y Jiménez, A. (2012). *Problemática de la educación superior privada en México.* Inventio, 8(15), 29-38. Recuperado de http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/364/534

Gómez, N. A. (19 de noviembre de 2019). *Reconoce Gobierno del Estado deuda con UABC por más de 1,700 millones de pesos.* Gaceta UABC. Recuperado de http://gaceta.uabc.mx/notas/academia/reconoce-gobierno-del-estado-deuda-con-uabc-por-mas-de-1700-millones-de-pesos.

Gómez, M. E. (2017). *Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas.* Innovación Educativa, 17(74), 143-163.|

Guzmán, C. y Serrano, O. V. (2011). L*as puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM.* Revista de la Educación Superior, 40(157), 31-53. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a2.pdf

Integralia. (s.f.). *Planeación, programación y rendición de cuentas del presupuesto de las universidades públicas en México: razones, resultados y retos.* Integralia.

Jaimes, N., Cardoso, D. y Bobadilla, S. (2015). *La educación superior en México, una demanda con compromiso social.* Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 5(10), 1-15. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150318011.pdf

Jongitud, J. del C. (2017). *El derecho humano a la educación superior en México.* Revista de la Educación Superior, 46(182), 45-56. doi: 10.1016/j.resu.2017.02.002

Magaña, D. E., Aguilar, N. y Surdez, E. G. (2012). *Importancia del cambio generacional para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en México.* Hitos de Ciencias Económico Administrativas, 18(50), 35-40. Recuperado de http://revistas.ujat.mx/index.php/hitos/article/viewFile/477/395

Martínez, F. y Jiménez, N. (2 de octubre de 2019). *AMLO plantea quitar examen de admisión en universidades.* La Jornada. Recuperado de https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2019/10/02/amlo-plantea-quitar-examen-de-admision-en-universidades-5311.html

Martínez, J.E., López, E. y Pacheco, O. (2019). *Acreditación de la calidad en la educación superior de América Latina. Una visión socioformativa.* Atenas, 3(47), 34-51. Recuperado de https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/488/757

Muñoz, V. (2014). *El derecho humano a la educación*. Sinéctica, 42, 1-10. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100007

Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos.* Recuperado de https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Nueva York. Naciones Unidas. Recuperado de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Navarro, M. A. y Contreras, K. I. (2013). *Gobernanza y educación superior en México.* Universidades, 57, 38-50. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/373/37331246006.pdf

Ocegueda, J. M., Miramontes, M. A., Moctezuma, P. y Mungaray, A. (2017). *Análisis comparado de la cobertura de la educación superior en Corea del Sur y Chile: una reflexión para México.* Perfiles Educativos, 39(155), 141-159.

OECD. (2015). *E-learning in Higher Education in Latin America.* París: OECD.

OECD. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes.* Paris: OECD Publishing.

Presidencia de la República. (2019). *Proyecto de presupuesto de egresos de la federación para el ejercicio fiscal 2020.* Recuperado de https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2020/paquete/egresos/Proyecto_Decreto.pdf

SEP. (2018). *Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad.* Recuperado de https://www.pnpec.sep.gob.mx/

SEP. (2019). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019.* Ciudad de México: SEP.

Tobón, S. (2013). *Metodología de gestión curricular: una perspectiva socioformativa*. México: Trillas

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar une aducación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* Incheo. República de Corea: UNESCO. Recuerado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

# II. INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN PARA TODAS LAS PERSONAS

# Inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad en la educación

## Políticas y planes de estudio

*Zaira Navarrete Cazales*[1]
*Héctor Manuel Manzanilla Granados*[2]
*Lorena Ocaña Pérez*[3]

## Introducción

La inclusión surge como consecuencia de los altos índices de exclusión y desigualdad educativa que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos a nivel internacional, y es precisamente desde instancias internacionales desde donde se reclama y se reivindica el derecho a la educación para todas las niñas y niños. Desde estas organizaciones internacionales se insta a las políticas nacionales a través de sus administraciones educativas a que aseguren el acceso a la educación, a que dicha educación sea de calidad y fundamentada en la igualdad de oportunidades y en la equidad (Cabero y Córdoba, 2009). Así, el primer documento de carácter internacional fue la Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, en la que se señala, entre otras cosas, que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (ONU, 1948).

Pese a que ha transcurrido más de medio siglo de la aprobación y adopción de la Declaración Universal, en el mundo aún existen millones de personas sin igualdad de derechos. El concepto de inclusión de acuerdo la UNISEF (2005), es lograr que todos los individuos o grupos sociales puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse como individuos, independientemente de sus características, habilidades,

[1] Profesora-Investigadora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: znavarrete@filos.unam.mx

[2] Profesor-Investigador de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional. CE: hmanzanilla@ipn.mx

[3] Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: lorenaocana@filos.unam.mx

discapacidad, cultura o necesidades de atención médica. A partir de entonces, los países del mundo han emitido políticas públicas tendientes a promover la inclusión de las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad o desventaja social o económica. Así, hablar de políticas públicas implica centrarnos en la labor primordial que lleva a cabo el Estado o Gobierno, con el objetivo de concretar una transformación social; en sentido estricto son las acciones puestas en marcha, con el fin de atender y/o dar solución a las demandas requeridas por un sector de la ciudadanía (Oszlak y O'Donnell, 2007).

En México, desde mediados del siglo XX, se han hecho recomendaciones para la inclusión de las personas con discapacidad (*vid.* Apartado 1 de este capítulo), más recientemente se dio a conocer la Ley General para Personas con Discapacidad (DOF, 2018: 4), que en su Art. 2, fracc. XVII establece que la Educación inclusiva es aquella que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de Educación Básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Así mismo, señala la necesidad de que las instituciones educativas cuenten con espacios accesibles para asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás, refiriéndose al entorno físico, transporte, acceso a la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tic), así como a los servicios e instalaciones abiertos al público o de uso común (DOF, 2018: 1).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), una situación de discapacidad[4] puede darse por enfermedad 44.4%, edad avanzada 15%, condiciones congénitas o problemas de nacimiento 27.2%, accidentes 14.2% y violencia[5] 0.6% (INEGI, 2019). Según la Conapred, 2017, los obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad se dan en los espacios arquitectónicos y urbanos, en la transmisión de mensajes o ideas e incluso en el trato cotidiano, se ha alentado la generación y la prevalencia de prejuicios y estereotipos, circunstancia que lejos de otorgar inclusión social a las personas con discapacidad los enfrenta a condiciones pronunciadas de exclusión, situación que se ve agravada si además se encuentra en un grupo de población en condiciones de desventaja o estigma social, como el origen étnico, la diversidad sexual, el género o la edad.

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006), existen cuatro tipos de discapacidad: 1. Discapacidad física, considerada como la secuela o malformación que deriva de una afección en el sistema neuro-muscular a nivel central o periférico, dando como resultado alteraciones en el control de movimiento y la postura, y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su conclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás; 2. Discapacidad mental, es aquella alteración o deficiencia en el sistema neuronal de una persona, que aunado a una sucesión de hechos que no puede manejar, detona un cambio en su comportamiento que dificulta su pleno desarrollo y convivencia social, al interactuar con las barreras que le impone el entorno social; 3. Discapacidad intelectual, se caracteriza por limitaciones significativas tanto en la estructura del pensamiento

[4] El porcentaje es mayor a 100 debido a que una persona puede reportar discapacidad por más de un motivo (nota de los autores).

[5] La violencia se incluyó como causa de discapacidad, con el objetivo de identificar el impacto que puede tener en la población, aunque el porcentaje es muy bajo puede tener presencia en otras discapacidades (INEGI, 2019).

razonado, como en la conducta adaptativa de la persona, y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, impide su inclusión plena y efectiva en la sociedad; 4. Discapacidad sensorial, es la deficiencia estructural o funcional de los órganos de la visión, audición, tacto, olfato y gusto, así como de las estructuras y funciones asociadas a cada uno de ellos, y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad (*cfr.* CDPD, 2006; DOF, 2018).

Se considera que estas discapacidades son en su mayoría permanentes, por lo que es necesario brindar facilidades y apoyo a las personas que las padecen para llevar una vida plena, para lo cual es obligación de los gobiernos otorgar atención médica, apoyos razonables para alimentación o vestido y educación de calidad (UNISEF/UNESCO, 2008). La inclusión de las personas con discapacidad es esencial para la defensa de los derechos humano, el desarrollo sostenible, la paz, y la seguridad. También es esencial para cumplir la promesa que se hizo al suscribir la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de no dejar a nadie atrás (*cf.* UNESCO, 2015). Pese a los compromisos realizados por las naciones del mundo, las personas con discapacidad siguen siendo, por mucho, las más excluidas, particularmente en lo concerniente a la educación, los servicios de salud y el empleo, así como su participación en la adopción de decisiones políticas (ONU, 2020). El compromiso de hacer realidad los derechos de las personas con discapacidad no es solo una cuestión de justicia, sino una inversión para un futuro común.

En México existen 7.7 millones de personas con discapacidad de 5 años y más[6], lo que representa 6.7% del total de la población; de los cuales 53.3% tiene discapacidad para moverse, 39.6% tiene problemas visuales, 11.8% tiene problemas emocionales o mentales y 9.7% presenta problemas para hablar o comunicarse (INEGI, 2019). De la población total de personas con discapacidad más de 2,706,000 son niños, niñas y jóvenes, de ellos aproximadamente 606,000 no reciben servicios educativos, de los 2,100,000 que obtienen alguna ayuda académica, alrededor de 303,000 son atendidos por servicios de educación especial y solo 11,000 están integrados en escuelas regulares; lo que representa 14.4% de alumnos es escuelas de educación especial y solo 0.52% de alumnos atendidos en escuelas regulares, mientras que 84.1% no tiene una atención específica –es decir que no están inscritos en una institución educativa, pero reciben terapias o talleres de adaptación funcional– (Ramos, 2018); lo cual significa que solo un mínimo porcentaje de la población con discapacidad en edad escolar es atendido en escuelas regulares.

La educación especial en México consta de 1,665 unidades en todo el territorio nacional, bajo la denominación de Centro de Atención Múltiple (CAM), y con 4,527 Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que funcionan en el interior de las escuelas de educación pública básica (SEP, 2019). Los CAM atienden a la mayor parte de la población con alguna discapacidad, 18.8% de alumnos con discapacidad intelectual, 2.9% motriz, 1.6% hipoacusia, 1.1% baja visión, 0.6% sordera y 74.6% de otros tipos de discapacidad (estas distribuciones de los tipos de discapacidad atendidos se concentran principalmente en los alumnos denominados "bajo otras condiciones", que incluyen discapacidades permanentes, de tipo congénito pero diferentes a los antes mencionados), con talleres en donde se les ayuda para que alcancen un nivel de independencia acorde a

[6] La encuesta fue diseñada para dentro del contexto de población o encuestas en hogares y está dirigida a obtener datos de la población de cinco años o más de edad, debido a la dificultad derivada de los procesos de desarrollo en los primeros años de vida (WG, 2017).

sus habilidades. Por otra parte, las USAER atienden principalmente, casos de necesidades educativas especiales, que pueden ser o no permanentes, si bien atienden a pocos alumnos con discapacidad, en su mayoría la atención se centra en alumnos con problemas de aprendizaje (PE, s/f).

Las propias escuelas pueden impedir directa o indirectamente el acceso de algunos niños, debido a sesgos negativos generalizados sobre las personas con discapacidad, la inexistencia de profesores capacitados, instalaciones deficientes o definitivamente inexistentes, o en casos de zonas de alta marginación pautas generalizadas de violencia, abusos o discriminación (UNISEF/UNESCO, 2008). Un dato alarmante es que a raíz de la crisis sanitaria por Covid-19 aproximadamente el 20.54% de la población con discapacidad que se encontraba estudiando –ya sea en escuela pública, particular o CAM– dejó de estudiar. Lo anterior se debió principalmente a que las instituciones y el personal docente elaboran el contenido que se trabaja en clases, pero la falta de capacitación para la adecuación de materiales y para la inclusión de las personas con discapacidad en las sesiones en línea, significaron un factor importante para el abandono de los estudios por parte de los estudiantes (CONFE, 2021). La crisis mundial por Covid-19 puso especialmente en relieve la situación de las personas con discapacidad, estando entre las más afectadas por la pandemia por padecer las más altas tasas de contagio y muerte. Adicionalmente las repercusiones socioeconómicas y humanitarias de la crisis sanitaria han agudizado las desigualdades preexistentes asociadas a la discapacidad y todo parece indicar que se exacerbarán aún más (ONU, 2020).

Por todo lo señalado anteriormente, en la presente investigación de sustento teórico-analítico y de corte documental, se presenta un panorama de las políticas educativas y los planes de estudio vigentes para la inclusión de alumnos con discapacidad en el nivel de educación primaria en México. Se retoma la perspectiva de los derechos humanos, considerando que la educación un derecho fundamental para todas las personas en el mundo (*cfr.* UNESCO, 2015; Acosta, 2021), por ello se considera que es potestad del Estado establecer un modelo de educación capaz de cubrir las necesidades de formación, incluso de aquellos que no pueden movilizarse de forma física a las instituciones educativas.

El presente capítulo se ha organizado en tres apartados, en el primero se presenta un panorama histórico sobre las políticas públicas para la inclusión de niñas y niños con discapacidad en México; en el segundo apartado se analizan los planes de estudio vigentes, y las adecuaciones curriculares para la inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad en la Educación Básica; en el tercer rubro se presenta una descripción de los espacios físicos con los que deberían contar las escuelas para incluir a las personas con discapacidad; finalmente se exponen las conclusiones de esta investigación documental.

## Panorama histórico sobre las políticas públicas para la inclusión de niñas y niños con discapacidad en México

La atención a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) no es una preocupación reciente en México. La tradición de la Educación Especial se remonta al Gobierno del entonces presidente de la República Mexicana Benito Juárez (1858-1872), con la instauración de la Escuela Nacional para Sordomudos en 1867, y la Escuela Nacional para Ciegos en 1870. A partir de entonces, se han realizado esfuerzos continuos por el bienestar de las personas con discapacidad, que van desde el servicio de Educación

Especial para Niños Lisiados en 1936, la creación de Clínicas de Conducta en 1937, la creación de la Escuela Normal de Especialización en 1943, entre otras que se han impulsado continuamente para la integración de los alumnos con alguna discapacidad en México (CNDH, 2020).

Como es sabido, el 25 de julio de 1921, bajo el gobierno del entonces presidente Álvaro Obregón, se decreta la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y el 9 de julio de 1922 ya funcionaba en las oficinas del Centro Histórico de la ciudad de México bajo la dirección de José Vasconcelos (Obregón, 1921). A partir de entonces, los gobiernos federales en coordinación con la SEP han puesto en marcha diversas medidas en busca de enfrentar el enorme desafío que representa ofrecer una educación de calidad a los habitantes del país, con este fin, se ha diseñado un considerable número de programas y acciones[7] que se derivan de políticas más generales en materia educativa; sin embargo, siguen persistiendo grandes problemas, rezagos y falta de inclusión en sectores específicos de la población.

La educación otorgada por el Estado debe ser laica –ajena a cualquier doctrina religiosa– y deberá estar orientada en bases científicas y por lo tanto guiarse por el principio democrático, considerando la democracia como la vía para el constante mejoramiento económico, social y cultural de las personas (DOF, 2021: Art. 3°). Así mismo, la Ley General de Educación señala que todos los habitantes del país deben tener las mismas oportunidades de acceso al Sistema Educativo Nacional; considerando que la educación es el medio fundamental para adquirir, trasmitir y acrecentar la cultura, siendo un proceso permanente orientado a contribuir al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad. El proceso educativo debe, en todo momento, asegurar la participación activa del educando y estimular su iniciativa y sentido de responsabilidad (DOF, 2019).

El Sistema Educativo Nacional (SEN) está conformado por cuatro niveles de educación y dos sub niveles -educación preescolar, primaria, secundaria, indígena, para adultos y media superior-(DEGAIR, 2009), mismos que constituyen la educación obligatoria a cargo del Estado. Cada nivel en el SEN tiene una estructura y organización propios, que sin embargo se articulan para brindar a la población estudiantil el acceso, permanencia y promoción al siguiente nivel. Las leyes y normas que dan fundamento a las acciones del SEN son la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2021), especialmente en sus artículos 3° y 31; La Ley General de Educación (DOF, 2019); la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal (DOF, 2021a), particularmente en su artículo 38; y el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (DOF, 2020).

En México históricamente los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación eran atendidos principalmente por profesionales que laboran en la educación especial, por lo que el siguiente paso implicó abandonar los enfoques y modelos educativos segregados y adoptar –en la medida de las posibilidades de cada escuela– estrategias de intervención que impulsen la transición a la inclusión. El enfoque promotor de la educación inclusiva tiene su antecedente en la integración educativa, que fue impulsado a nivel internacional en la década de los noventa y que en México se tradujo en la reorientación y creación de servicios de educación especial, cuyo

[7] Son las políticas educativas los cursos de acción mediante los que se pretende impulsar determinados programas e iniciativas, con la intensión de resolver problemas específicos de la educación (Alcántara, 2010).

objetivo principal era integrar a los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales a las escuelas regulares. Para la consecución de este objetivo se creó la USAER[8] y los CAM, considerando que cualquier niño puede llegar a tener necesidades educativas especiales, temporales o permanentes (SEP, 2018).

La noción de inclusión ha sido adoptada de forma contundente por la SEP para su inserción en políticas y acciones de Reforma Educativa. Sus inicios se vislumbraron en el discurso de funcionarios de la Dirección General en Educación Indígena, aunque sin apropiación de las figuras educativas. Su origen en instancias internacionales y posterior instauración en México, se plantea como la alternativa a la educación intercultural bilingüe para la niñez indígena en Educación Básica –y de otros grupos vulnerables, como por ejemplo los niños de familias jornaleras migrantes– a través de un postulado básico: las escuelas de la modalidad general, que se perciben a futuro como las únicas, deben atender a todos los niños, sin subsistemas paralelos como el indígena. Mendoza, 2018, señala que la transferencia de la inclusión desde el contexto europeo y anglosajón por parte de autoridades educativas en México, ha ocurrido sin la contextualización requerida al llegar a un país diverso en lo cultural y lingüístico conformado por numerosos grupos autóctonos, y no eminentemente migrantes. Más aún el reemplazo de la educación intercultural por educación inclusiva da muestras de significar una vuelta de la integración a un sistema general y único que, además, en una lógica neoliberal, resulta ser menos oneroso para el Estado.

El Gobierno Federal cuenta con ocho programas federales para personas con discapacidad, tres de ellos enfocados a la educación: a) Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, b) Educación para personas con discapacidad y c) Sistema Nacional de Educación a Distancia (DOF, 2014); los tres programas mencionados son dependientes de la SEP, los dos primeros se encargan de suministrar infraestructura, becas y equipamiento escolar, mientras que el tercero se encarga de proporcionar servicios educativos a Programas de los sistemas regular o comunitario.

A pesar de las modificaciones realizadas a las Políticas Educativas desde mediados del siglo XX, en México la inclusión universal –para todos los alumnos– aún no es alcanzable, menos aún para los alumnos que se encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad. Las reformas educativas que han establecido las políticas en educación y los planes de estudio en cada momento histórico, han tratado de brindar la cobertura necesaria para la población en edad escolar, pero de una manera muy superficial se ha dado el enfoque de atención a la población con discapacidad (cf. Navarrete, López y Manzanilla, 2021); los enfoques dados a las reformas educativas de 2011 y 2016 –vigentes actualmente–pretende ser inclusiva y universal pero como se ha visto hasta el momento, los resultados no son del todo satisfactorios.

Son las Políticas Educativas, las que dan lineamiento a los Planes de Estudio bajo los que se rigen las instituciones educativas, que deben apegarse a la visión inclusiva, desde el diseño hasta la operación cotidiana, concretando los aprendizajes, prácticas y métodos educativos, haciendo uso apropiado y eficaz de los recursos, ambientes escolares, y acciones didácticas para lograr la equidad y la inclusión. La flexibilidad curricular es

[8] Cabe señalar que en la Ciudad de México las USAER, a partir del año 2015, se reorientaron a Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) por lo que en este documento cuando se señale el servicio USAER también se hace referencia a las UDEEI (SEP, 2018).

particularmente importante para responder a contextos con una alta diversidad geográfica, social, cultural y lingüística, por ello, las escuelas deberán contar con autonomía con el fin de fomentar los procesos de aprendizaje que atiendan los distintos requerimientos y contextos de su población (SEP, 2018).

Con frecuencia se señala que los contenidos curriculares de la Educación Básica pueden resultar ajenos a los grupos a los que están dirigidos, ya que se formulan como un currículo único nacional, rígido, saturado y excesivamente enfocado a la acumulación de conocimientos. Por lo que, en la aplicación en alumnos con discapacidad, las bases bajo las que se fundamentan los Planes de Estudio son indeterminados, en el sentido de que los docentes desconocen los métodos para flexibilizar el currículo, con el objetivo de contextualizar, diversificar y concretar temáticas, adaptando el currículo a las necesidades de cada comunidad escolar y especialmente a los alumnos con discapacidad (SEP,2018).

Es importante señalar que la integración no debe confundirse con inclusión, dado que suponen perspectivas distintas del análisis de la realidad y en consecuencia plantean distintos modelos de intervención. Por lo tanto, no es lo mismo integrar a los estudiantes a las escuelas regulares –obligándolos a adaptarse a la organización de las escuelas–, que incluir a los alumnos en la educación regular, pero adaptando el sistema, el currículo y la metodología para responder de manera adecuada a las necesidades de los alumnos.

## Planes de Estudio vigentes y adecuaciones curriculares para la inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad en la Educación Básica[9]

Los planes de estudio son fijados por la SEP, son de observancia nacional y, definen la organización del tiempo escolar para el logro de objetivos de aprendizaje determinados en las bases curriculares, y detallados en horas mínimas de clases para cada curso y sus respectivas asignaturas. Mientras que los programas de estudio permiten organizar y orientar el trabajo pedagógico, constituyen una orientación de cómo secuenciar los contenidos y cuánto tiempo se debe destinar a los objetivos de aprendizaje durante el año (Sánchez, 2016). El concepto de un Plan de estudios alude a un recurso fundamental para orientar la planeación, la organización y la evaluación de los procesos de aprendizaje en el aula de cada asignatura y área de desarrollo. Su propósito principal es guiar, acompañar y orientar a las y los maestros para que las y los alumnos alcancen los aprendizajes esperados incluidos en cada programa (SEP, 2011a).

Una vez contextualizada la definición de Plan de estudios y la diferencia entre éste y un Programa de estudios, comenzaremos por puntualizar que pese a la implementación de la Reforma educativa 2019-2024, Nueva Escuela Mexicana (NEM) impulsada por el gobierno actual del presidente de la República Mexicana Andrés Manuel López Obrador, no se cuenta hasta el momento con un Plan o Programa de Estudios que avale las modificaciones del currículo para la Educación Básica obligatoria (SEB, 2019). Por ello el análisis se enfocará en los Planes y Programas de Educación Básica 2011 y 2016, que son en los que se basan actualmente las planeaciones de los docentes en primaria y secundaria.

[9] En este trabajo focalizaremos el caso de la Educación Básica primaria considerando, entre otras cosas, que es el nivel educativo con mayor duración –seis años o grados escolares para primaria, mientras que la educación preescolar abarca tres años, al igual que el nivel secundario–, por lo que es posible medir los resultados obtenidos en los estudiantes antes de que cambien de nivel educativo.

El Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, en relación a la atención de alumnos con discapacidad, establece en el capítulo II Características del Plan de Estudios 2011, apartado 1.8 Favorecer la inclusión para atender a la diversidad, que para atender a los alumnos que por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación (SEP, 2011). Sin embargo, no se especifica en algún apartado, alguna metodología sugerida para alcanzar esta meta, como tampoco es posible encontrar en el documento indicaciones sobre el apoyo de profesionales capacitados que puedan dar atención a los alumnos con discapacidad o con Necesidades Educativas Especiales (NEE), recordando que los docentes no son omniscientes, y que determinadas NEE requieren de personal que esté capacitado para su atención como por ejemplo: psiquiatras, psicólogos, terapeutas, profesores de lenguaje de señas, entre otros.

Por otro lado, se indica la necesidad de cumplir metas específicas a lograr en los siguientes cinco años –debían cumplirse en 2016– en relación a la infraestructura de las escuelas, mismos que comprenden los componentes pedagógicos, de gestión, acompañamiento, conectividad y estructura (SEP, 2011). Cabe la duda de si la mera conectividad puede incorporar al sistema educativo sectores de población que no pueden desplazarse hasta una escuela, o si es posible que los contenidos precargados o las asignaturas regulares pueden apoyar al desarrollo cognitivo de alumnos con NEE.

En relación al Plan de Estudios 2016, el capítulo de inclusión y equidad se fundamenta en la pluralidad y la riqueza multilingüística de México, sobre el contexto de diversidad se integran las necesidades de alumnos con discapacidad y NEE. Para ello se establece la necesidad de equilibrar las lecciones pedagógicas antiguas y las modernas en un intento por establecer sistemas de atención técnica para detectar y atender en forma oportuna a los alumnos en riesgo de no obtener los logros de aprendizaje esperando mediante varios indicadores (lectura, escritura, cálculo mental, clima escolar, ausentismo). Así mismo se manifiesta la necesidad de una mayor atención al diseño de espacios, mobiliario, infraestructura y equipamiento que contribuyan a la plena integración de una comunidad educativa diversa (SEP, 2016).

Pese a las promesas de las reformas educativas, los Planes y Programas de estudio mantienen la histórica sobrecarga de contenidos en detrimento de la formación de capacidades de pensamiento y de la formación integral; presenta fallos sustanciales ante los problemas nacionales de corrupción, violencia, impunidad, pobreza y desigualdad, exclusión y discriminación; utiliza un lenguaje plagado de tecnicismos, dificultando su comprensión y aplicación, en aras de satisfacer las demandas de los especialistas y no en cubrir las necesidades de la población vulnerable; se instrumentó con prisa y sin ofrecer una capacitación adecuada a los profesores (*cfr.* SEB, 2019a).

Las diversas metas y propuestas vertidas en los Planes de Estudios, quedan impresas en el papel, en la teoría, pero difícilmente son alcanzables en los lapsos establecidos que generalmente se limitan a un ciclo escolar. Su consecución será difícil de alcanzar sobre todo si no se cuenta con una guía o decreto que dé respuesta no solo del qué, sino del cómo han de lograrse dichas metas. Los factores que imposibilitan el logro de estos objetivos

son multifactoriales, pero mucho tiene que ver con el enfoque pedagógico con el que se abordan los Programas de estudio, ya que no se cuenta con un soporte adecuado y suficiente para la atención de las y los alumnos con discapacidad en México.

## Espacios físicos de la escuela para la inclusión de personas con discapacidad

La educación es un derecho clave para lograr la inclusión[10], en México como en la mayor parte del mundo se ha impartido en la modalidad presencial, en tanto que se considera que la vía principal para alcanzar el ejercicio efectivo o inclusivo del derecho a la educación solo puede darse en los centros educativos (presenciales y físicos). Se considera que las buenas condiciones escolares fortalecen la satisfacción laboral de maestros y directores, propiciando el desarrollo de mejores procesos de enseñanza aprendizaje, y en los alumnos impacta de manera positiva en la mejora de sus prácticas de higiene y en su salud en general, aumentando la sensación de seguridad y niveles de asistencia, repercutiendo de manera positiva en el logro académico.

Para llevar a cabo la labor educativa, el Estado debe garantizar planteles que cuenten con una infraestructura educativa adecuada, materiales suficientes y procesos pertinentes que contribuyan a los fines de la educación (INEE, 2019b), no obstante, pese a la importancia manifiesta de los inmuebles educativos para apoyar las actividades escolares, el desarrollo de la Infraestructura Física Educativa en México ha sido deficiente, insuficiente e inadecuada, situación que vulnera el cumplimiento del derecho a la educación de calidad (INEE, 2019a); la infraestructura escolar pocas veces cumple con los requerimientos mínimos de operación, si se toma en consideración que el 29% de las escuelas presenta problemas estructurales, 66% de ellas tiene carencias en la infraestructura u opera en instalaciones atípicas, el 55% tiene carencias de accesibilidad y solamente el 3% de las escuelas en todo el territorio nacional no presenta carencia alguna. En cuanto a las carencias existentes en las escuelas de Educación Básica en México, el 63% de las instituciones no cuenta con servicio de internet para la actividad educativa, el 45% de estas escuelas carece de drenaje, el 20% no cuenta con agua potable y el 5% no tiene energía eléctrica (INEE, 2019a).

El Instituto Nacional para la Infraestructura Física Educativa (INIFED) es la entidad gubernamental encargada de atender las necesidades de infraestructura escolar, cuyas intervenciones se encuentran orientadas a la construcción, rehabilitación y el equipamiento de los espacios educativos. A través del Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) y del Programa Escuelas al CIEN, para el ejercicio fiscal 2015-2017, le fueron asignados al INIFED 21,500 millones de pesos para la atención de la Educación Básica –que comprende los niveles de educación inicial, primaria y secundaria– dedicados para realizar labores de construcción, rehabilitación y equipamiento de espacios educativos. Sin embargo, aunque para el ejercicio fiscal 2018 se había sido aprobado el presupuesto necesario para la intervención en 20,758 planteles, para agosto del mismo año, solo se había concluido con los proyectos en 5,642 escuelas; lo que representa solo el 17% de la meta propuesta. En la atención de estas instituciones solo se invirtió 7,948 millones del presupuesto inicial lo que representa solamente el 14% del total de presupuesto (INEE, 2019a).

[10] En tanto que se considera el medio para acceder a otros derechos, asegurando oportunidades para todos –siempre que se realicen los ajustes o adecuaciones necesarios en los espacios–, posibilitando el desarrollo de capacidades para incorporarse al ámbito laboral, logrando la inclusión en la comunidad o sociedad (CONFE, 2021).

Para lograr la inclusión de las personas con discapacidad en la educación se requiere asegurar la accesibilidad, otorgando igualdad de condiciones con los alumnos regulares, lo que significa realizar ajustes razonables al entorno físico, las instalaciones comunes, aulas, laboratorios, y demás espacios educativos. Se entiende por *ajustes razonables* las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga económica desproporcionada o indebida para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en el goce o ejercicio de su derecho a una educación de calidad, gratuita y con equidad. De igual manera se debe garantizar el acceso a las Tic, dispositivos tecnológicos y materiales que permitan habilitar, rehabilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales de las personas con discapacidad (DOF, 2018).

Así entonces el INIFED a través del Programa Escuelas al CIEN se basa en ocho componentes clave para la aplicación de los recursos, siendo solo el quinto componente el que se dedica a la accesibilidad para personas con discapacidad (INIFED, 2021):

I. Seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento. Atención a daños en muros, pisos, techos, ventanas, pintura, impermeabilización, escaleras, barandales, instalación eléctrica y barda perimetral.

II. Servicios sanitarios. Rehabilitación de instalaciones hidráulicas y sanitarias, mejoramiento de muebles sanitarios.

III. Sistema de bebederos. Instalación y mantenimiento de sistemas de bebederos con agua potable para el consumo humano.

IV. Mobiliario y equipo. Proveer de pupitres, mesas, pizarrón, estantería, escritorio, silla y armario para maestros.

V. Accesibilidad. Dotar de las condiciones pertinentes para asegurar la inclusión de personas con discapacidad a las instalaciones educativas al menos en servicios sanitarios y sistema de bebederos.

VI. Áreas de servicios administrativos. Desarrollo de mejores espacios para maestros y personal directivo y administrativo.

VII. Infraestructura para la conectividad. Construcción y/o rehabilitación del aula de medios y/o servicios administrativos (techos y muros firmes). Este se entiende mediante el componente I, así como protectores de ventanas.

VIII. Espacios de Usos Múltiples: Infraestructura de arco techo y techumbre para un mejor desarrollo de actividades cívicas y deportivas. Así mismo, instalar comedores para escuelas de tiempo completo (INIFED, 2021).

En estos indicadores se puede leer que los ajustes razonables del numeral V, se refieren solamente a asegurar el acceso de personas con discapacidad a las instalaciones, servicios sanitarios y sistema de bebederos, lo cual no garantiza que los estudiantes cuenten con acceso a las aulas, laboratorios, aula de medios, y otros recursos necesarios para llevar a

cabo la actividad de enseñanza aprendizaje; una rampa, baños y bebederos con acceso para silla de ruedas, no garantiza el acceso seguro de personas invidentes o sordas a una educación de calidad e inclusiva. La infraestructura física educativa en México requiere de una importante inversión, ya que no solo se debe asegurar escuelas sin carencias estructurales, tecnológicas y sanitarias; se trata de asegurar espacios adecuados para los estudiantes de acuerdo a su discapacidad individual; equipar no solo de rampas, sino de elevadores para alumnos en silla de ruedas, guías podotáctiles[11] para invidentes y personas con discapacidades visuales, letreros e indicadores en braille, y un largo etcétera, que requiere de una gran disposición e inversión financiara. Consideramos que uan mdida alternativa es institucionalización de la educación a distancia, la cual permitiría eliminar estos obstáculos y dar pauta a una nueva realidad (*cf.* Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2021), en la que la escuela no solo se constituya en un espacio físico sino en un ecosistema que abarque tanto aulas como hogares, generando el efecto cascada, en beneficio no solo de los alumnos sino de los padres de familia o tutores, pues al estar al pendiente de sus hijos ellos mismos podrán actualizar sus conocimientos o adquirir nuevos, dependiendo de cada caso...

## Conclusiones

El presente trabajo se enfocó en una sucinta revisión de políticas y planes de estudio para la inclusión de niñas y niños con discapacidad en la educación primaria, desde el enfoque de derechos humanos; así como en la revisión de datos sobre la población con discapacidad en México. Se concluye que, las políticas educativas tienen como objetivo primordial la integración educativa y hacer garante una atención educativa de calidad para todos los alumnos con necesidades educativas especiales, principalmente para aquellos que presentan alguna discapacidad. No obstante, la inclusión de los alumnos con discapacidad en la educación, está enfocada en hacer que participen de la educación, pero sin alcanzar una pertenencia comunitaria integral.

Las políticas educativas en México, se encuentran bien encaminadas a la promoción e inclusión de alumnos con discapacidad, pero se encuentran limitadas por la deficiencia de recursos, tanto económicos como humanos, para alcanzar las metas y propósitos para los que fueron diseñados. Las carencias económicas se ven reflejadas principalmente en la infraestructura física educativa. La carencia de recursos humanos se observa en el acceso limitado de docentes capacitados o especializados en la atención a la diversidad, los maestros en lenguaje de señas, en escritura braille, entre otros, son escasos en la planta docente de la mayoría de las escuelas. Aunque se cuenta con los CAM y las USAER, que atienden a los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales, el principal objetivo de la Ley General para la atención de las personas con discapacidad, es la integración de todos los alumnos y alumnas a la educación regular; por lo que se reconoce la necesidad de aportar mayores recursos económicos y humanos a la educación pública, con el fin de ofrecer una educación de calidad a los alumnos con discapacidad, de tal manera que sea posible su atención en cualquier escuela mexicana.

[11] Las guías podotáctiles son fabricados en Pvc de alta resistencia, es una ayuda para marcar el camino para invidentes y personas con baja visión dentro de instalaciones públicas. Inventada por Seiichi Miyake se componen de dos tipos de bloques: barras y puntos. Los puntos indican que se encuentra en zona de peligro, mientras que las barras indican el camino o la dirección por donde es posible transitar (López, 2019)

Los objetivos y metas de los planes de estudios 2011 y 2016 (aún vigentes, *vis. Supra* apartado 2) buscan abandonar el enfoque educativo segregado, integrando en la medida de los posible a las escuelas regulares a los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, con conducta o comunicación. Específicamente en el plan de estudios 2011, la SEP específica que: *las necesidades educativas especiales son relativas, ya que surgen de la dinámica establecida entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo.* Este enfoque perdió vigencia cuando desde el Sistema Educativo Nacional comenzaron a identificar que las dificultades para el aprendizaje no eran atribuibles a las personas y la necesidad de que éstas se adaptaran a un sistema de enfoque homogeneizador, por lo que concluyeron que la opción educativa ofrecida por los CAM, no solo es más especializada sino permanente, y que no puede ser asegurado por una escuela regular. Por lo anterior, la SEP consideró que la responsabilidad de ofrecer una educación inclusiva recae en las escuelas, que deben flexibilizar el currículo, adaptarse las necesidades de los estudiantes y realizar las adaptaciones actitudinales, pedagógicas y organizativas para los alumnos que presenten barreras de aprendizaje y participación (*cfr.* SEP, 2018).

En esta tesitura y para concluir, se considera que las medidas tomadas por el gobierno mexicano y por la SEP para la integración de los alumnos con discapacidad, buscan efectivamente beneficiar a este sector de la población, al ofrecer una educación de calidad. No obstante, se debe tomar en cuenta la multidimensionalidad de la discapacidad como condición, y las dificultades que presenta su atención, especialmente en el ámbito educativo, ya que lograr la inclusión en la educación requiere de una importante transformación financiera, humana y didáctica, que se vea reflejada en cada una de las escuelas regulares, buscando promover entornos donde gobierno, docentes, alumnos y padres de familia formen un frente común para lograr una auténtica educación inclusiva.

**Bibliografía**

Acosta, F. (Coord.) (2021). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina.* Buenos Aires: CLACSO. 158pp. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210325041109/Derecho-a-la-educacion.pdf

Alcántara Santuario, A. (2010). *¿Por qué y para qué estudiar las políticas educativas?* Revista Digital Universitaria. vol. 11. núm. 2. Recuperado de: https://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art15/art15.pdf

Cabero Almenara, J. y Córdoba Pérez, M. (2009). *Inclusión educativa: inclusión digital.* Revista Educación Inclusiva, Vol 2(1) 61-77. Recuperado de: https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/27

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2020). *Estado actual que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México.* Recuperado de: https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2020-09/IE-estado-educacion-ninez-discapacidad.pdf

Confederación Mexicana de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual (CONFE) (2021). *Impacto de la Pandemia por Covid-19 en las personas con discapacidad intelectual y sus familias en América Latina,* 2021. Edit. en México.

Recuperado de: https://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2021/07/Informe_Impacto-COVID_19_PcDI_Fam_OPD_Espa%C3%B1ol2_compressed-2.pdf

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) (2017). Ficha temática. *Personas con discapacidad.* Recuperado de: http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha%20PcD%281%29.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021). *Constitución Publicada en el diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917.* Última reforma publicada DOF 28-05-2021. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

DOF (2021). *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. Publicada en el DOF el 29 de diciembre de 1976,* Última reforma publicada el 20 de octubre de 2021. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LOAPF.pdf

DOF (2020). *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.* Publicado en el DOF 15 de septiembre de 2020. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020

DOF (2019). *Ley General de Educación. Última modificación 30 de septiembre 2019.* SEP. Recuperado de: https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley_general_educacion_4t.pdf

DOF (2018). *Ley General para la Inclusión de las Personas con discapacidad.* Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf

DOF (2014). *Programa Nacional para el Desarrollo y la inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018.* Diario Oficial de la Federación. 7ª Secc. Extraordinaria. 30 de abril. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/23604/Programa_Nacional_Desarrollo_Inclusi_n_PD_2014-2018.pdf

Dirección General de Acreditación Incorporación y Revalidación (DEGAIR) (2009). *La estructura de sistema educativo mexicano.* Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), (2019). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad* (3 de diciembre). Datos Nacionales. Comunicado de prensa Núm. 638/19. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Discapacidad2019_Nal.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *La infraestructura escolar y los materiales y métodos educativos.* Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_02/index.html

INEE (2019a). *La infraestructura escolar y los materiales y métodos educativos.* Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_02/index.html

INEE (2019b). *Panorama educativo en México 2018.* Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018 Educación Básica y media superior. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf

Instituto Nacional para la Infraestructura Física Educativa (INIFED) (2021). *Aplicación de recursos.* Página web del Gobierno Federal. Recuperado de: https://www.inifed.gob.mx/escuelasalcien/

López, A. (2019). *Seiichi Miyake, el inventor de la superficie podotáctil.* Periódico electrónico: El país. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2019/03/18/actualidad/1552895201_981260.html

Mendoza Zuany, R. G. (2018). *Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso.* Sinéctica, no. 50. ene/jun. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2018000100009

Navarrete, Z., López. P. A., y Manzanilla, H. M. (2021). *"Innovación, inclusión y Tic. Un estudio comparativo de su inserción en los Programas Sectoriales de Educación en México".* En Monkman, K., Navarrete, Z., y Ornelas, C. (Coords.) (2021). Innovación e inclusión en educación: Políticas y estrategias de implementación. México: Plaza y Valdés Editores / SOMEC pp. 353-370. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/356490123_Innovacion_e_Inclusion_en_educacion_Politicas_y_estrategias_de_implementacion

Navarrete, Z., Manzanilla, H. M., y Ocaña, L. (2021). *"La educación después de la pandemia: propuesta de implementación de un modelo de Educación Básica a distancia". Revista Diálogos sobre Educación*, Núm. 22 (12): 1-24pp. http://dialogo/ssobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/920

Obregón, Á. (1921). *Decreto estableciendo una Secretaría de Estado que se denominará Secretaría de Educación Pública.* Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/0144d6ee-7c42-459c-aa69-3b118939fd02/decreto_sep.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2021). *Pandemia por Covid-19, está en un momento "muy peligroso" por variante Delta: OMS.* Informe julio. México. Recuperado de: https://coronavirus.onu.org.mx/tag/variantes

ONU (2020). *Inclusión de la discapacidad en el sistema de las Naciones Unidas. Informe del secretario General.* Disability Inclusión Strategy. Recuperado de: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sp-un_disability_inclusion_strategy_report_01.pdf

ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos.* 10 de diciembre. Recuperado de: https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (2007). *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual. Jefatura de Gabinete de Ministros.* Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://politicayplanificacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/190/2012/04/Oszlak-O-y-ODonnell-G-1984-Estado-y-Polticas-estatales-en-Amrica-Latina-Hacia-una-estrategia-de-investigacin1.pdf

Porta de Educación (PE) (s/f). *La educación especial en México.* Página web. Recuperado de: https://portaldeeducacion.com.mx/educacion-especial-cam/index.htm

Ramos Nungaray, J. N. (2018). *La inclusión de los niños con discapacidad en escuelas de Educación Básica.* Trabajo de obtención de grado, Maestría en Política y Gestión Pública. Tlaquepaque: ITESO. Recuperado de: https://rei.iteso.mx/handle/11117/5564

Sánchez Reyes, M. Y. (2016) *¿Cómo se hace un plan de estudios?* Recuperado de: https://blogs.unitec.mx/vida-universitaria/elaboracion-de-planes-de-estudios

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. 1ª ed. p. 130.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la Educación Básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. En Aprendizaje Clave para la educación integral. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

SEP (2016). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

SEP (2016a). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf

SEP (2011). Plan de Estudios 2011. *Educación Básica*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

SEP (2011a). *Organización y estructura. Planes y programas de estudio*. Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-prog-estudio-btn.html

Subsecretaría de Educación Básica (SEB) (2019). *Los contenidos del Nuevo Acuerdo Educativo*. SEP. Recuperado de: https://www.cife.edu.mx/assets/material-nem-y-cte/los-contenidos-del-nuevo-acuerdo-educativo.pdf

SEB (2019a). *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana. Principales problemas del currículo* (2017). Recuperado de: https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedumeep.pdf

UNISEF-UNESCO (2008). *Un enfoque de la Educación para todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf UNESCO (2021). Inclusión en educación. Página web. Recuperado de: https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion

UNISEF (2005). *Inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. Seminario Internacional. Gobierno de Chile/Ministerio de Educación. Recuperado de: https://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf

UNESCO (2015). Declaración de Incheon y Marco de acción para la Educación 2030. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Washington Group on Disability Statistics [WG] (s/f). *Disability Information from Censuses*. Recuperado de: https://www.cdc.gov/nchs/data/washington_group/meeting8/dpo_report.pdf

# Retos vigentes para la Inclusión Educativa en la Ciudad de México

*Alejandro Hernandez Canarios*[1]

## Introducción

### *Contexto general*

La iniciativa de Educación para Todos como política educativa internacional de la última década del siglo XX contribuyó a la expansión de la educación básica; no obstante, tras 10 años de su implementación, aún resultaba evidente la distancia entre lo avanzado y lo que debería haberse logrado en términos de inclusión y equidad educativa (UNESCO, 2004).

Ante tal panorámica, en el año 2000 se organizó en Dakar el Foro Mundial sobre Educación: un espacio de diálogo que promovió la evaluación de los avances en la materia, reconoció el desigual desempeño en dichos avances e impulsó un marco de acción para concretar (a más tardar en 2015) 6 objetivos relativos a la inclusión y equidad educativa en países miembros de la UNESCO (DEE, 2010).

En este contexto, la Dirección de Educación Especial (DEE) como unidad administrativa de la Dirección General Operativa de Servicios Educativos (DGOSE) dependiente de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF, ahora AEFCM) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) orquestó en la Ciudad de México una serie de reglamentaciones, modelos operativos y estrategias encaminadas al logro de la Inclusión Educativa.

Reglamentaciones y estrategias que fungen como referencia pertinente para la comprensión de las dinámicas de apropiación curricular consecuentes en la educación especial.

[1] Maestro en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas (DIE–Cinvestav). Secretaría de Educación Pública, México. CE: alejandro.canarios@gmail.com

### *Consideraciones metodológicas*

El objetivo del presente texto es reflexionar sobre cómo dichas reglamentaciones, modelos operativos y estrategias se han ido adoptando (de 2010 a la fecha) por autoridades educativas, figuras directivas, maestras y maestros de educación especial.

Específicamente se analizan dinámicas de apropiación curricular generadas por la transición del modelo de atención de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educa ción Regular (USAER) hacia el planteamiento técnico operativo de las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

El estudio se realiza desde una perspectiva cualitativa porque busca describir e interpretar un fenómeno socioeducativo (Pérez Ferra, 2009) y los significados e intenciones que en él se entretejen; estudiándolos desde la subjetividad de quien los deconstruye (Latorre, Del Rincón, y Arnal, 2003).

La actividad investigativa privilegiada por este estudio fue el análisis de documentos, pues –en concordancia con León y Montero (2003)– el objetivo de una investigación no siempre es observar personas sino las cosas que producen o produjeron.

El análisis de documentos buscó comparar entendimientos del *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (DEE, 2011) y el *Planteamiento Técnico Operativo de la Unidad de Educación Especial y Educación Incluisva* (DEE, 2015) respecto a la atención educativa a la diversidad en la Ciudad de México.

De igual manera, se contrastaron lineamientos de 2 *Guías Operativas para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México* (SEP, 2014; SEP, 2016) para evidenciar cambios operativos significativos en los servicios de educación especial mencionados.

Para dar cuenta de los hallazgos del estudio se utiliza el método de análisis de contenido (Kerlinger, 1988); de esta manera, las dinámicas de apropiación curricular descritas son agrupadas en torno a 3 *deseos* perseguidos por la política educativa y por las autoridades correspondientes para el logro de una educación con equidad y calidad.

Los *deseos* referidos son: a) La cobertura total; b) La productividad al alza y, c) El impacto social significativo. Menciono tales *deseos* de manera retórica para problematizar los peligros de pretender que la Inclusión Educativa sea posible operada a través de lógicas empresariales de optimización de recursos, rendición de cuentas numéricas al alza y desmejora de los procesos de atención a la diversidad.

## Desarrollo

### *El deseo de la cobertura total a partir de la optimización ineficiente de recursos*

Optimizar significa "…obtener el máximo rendimiento o provecho de algo" (RAE, 2005). Se puede optimizar el dinero, los recursos naturales, el tiempo e incluso el rendimiento deportivo de atletas de élite. Para optimizar algo es imprescindible poder controlar las variables causales de los resultados obtenidos.

Se trata de una labor que –en afán de eficientar un producto, proceso o servicio– demanda el gasto y la movilización de recursos intelectuales, económicos y materiales diversos. Optimizar no es hacer más con menos: es potenciar fortaleciendo.

Sin embargo, los entendimientos sobre *optimización* que tienen las autoridades educativas a cargo de la Educación Especial en la CDMX son diferentes a los aquí señalados. Esto se puede observar al contrastar la estructura organizativa que en 2011 plantearon para las USAER con la estructura que en 2015 presentaron para las UDEEI. En dicha comparación es pertinente prestar atención al número de escuelas que se propone que cada servicio atienda.

Así, conforme al Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial 2011 (MASEE) "… cada USAER atiende cuatro escuelas regulares de educación básica…" (DEE, 2011, pág. 128) y, su estructura organizativa se conforma por un director, un secretario, 4 maestros de apoyo (uno por cada escuela atendida) y un *equipo interdisciplinario* compuesto por 3 figuras educativas: un maestro de comunicación, un psicólogo y un trabajador social.

En contraste, la estructura organizativa de las UDEEI plantea que cada una se conforma por un director, un apoyo administrativo y 7 u 8 maestros especialistas (uno por cada escuela atendida); refiriendo a la letra que –tras adoptar esa estructura– es

> […] importante mencionar que la Dirección de Educación Especial pretende a mediano plazo, fortalecer todas las Unidades con un equipo interdisciplinario conformado por una psicóloga (o), un (a) maestro (a) de comunicación y un (a) trabajador (a) social, quienes tendrán la responsabilidad de profundizar y analiza los aspectos psicológicos, sociales, comunitarios, culturales y lingüísticos (DEE, 2015, pág. 16).

De este modo, con el intercambio del planteamiento técnico operativo 2011 por el 2015, la Dirección de Educación Especial de la CDMX (DEE) pasó de atender 4 escuelas por USAER a encargarse de 7 u 8 escuelas por UDEEI; duplicando así la cantidad de escuelas regulares atendidas por sus servicios.

¿Pero cómo logró la DEE dicho aumento en la cobertura? La estrategia fue simple, pero numéricamente efectiva: disolvió a los equipos interdisciplinarios de las USAER y, a sus integrantes (maestro de comunicación, psicólogo y trabajador social) les cambió la función para poder instalarlos como maestros especialistas a cargo de un preescolar, primaria o secundaria que se sumaría a la creciente estadística de escuelas atendidas.

Se trata de una "optimización ineficiente" de recursos porque parte de la descomposición de un equipo de trabajo consolidado que aportaba conocimiento especializado a la intervención que cada maestro de apoyo brindaba en sus escuelas de adscripción. Es un tipo de *optimización* que pretende << hacer más con menos >> y –en el intento– termina por impulsar un crecimiento descalcificado de las UDEEI. Resulta paradójico que desde 2015 la Educación Especial opere sin equipos de especialistas en las escuelas.

### *El deseo de productividad al alza para rendir cuentas numéricas*

Para la administración de empresas, la rendición de cuentas en un proceso que consiste en socializar (revelar públicamente) los resultados de cierto periodo de trabajo en consonancia con el análisis de los contextos productivos y la toma de decisiones que permitió la

movilización de recursos, culminando en dichos resultados. Dicha rendición puede realizarse en diferentes niveles organizativos y en múltiples periodos temporales (Taylor, 1983).

Así, en la dinámica empresarial que, a mi ver, ha sido adoptada por la Dirección de Educación Especial las mejoras tienen que poder medirse, compararse y –ante todo– mostrarse; de hecho, si no se muestran es como si no existieran. Éstas tienen que evidenciarse festivamente para demostrar la *eficacia* de las decisiones tomadas y de la dinámica empresarial misma.

En esta lógica, la rendición de cuentas tiende a sobrevalorarse y a tomar matices que la hacen particularmente ilustrativa en términos de cómo se han ido amalgamando las maltrechas condiciones de la educación mexicana actual con prácticas empresariales y neo-burocráticas que prometen sacarla de su debacle.

Uno de los matices que observo es que la rendición de cuentas en la Educación Especial prioriza los resultados numéricos al alza sobre el reconocimiento y la comprensión de las condiciones en las que las comunidades hacen escuela. En lo que respecta este último matiz presentaré brevemente dos ejemplos de modificaciones normativas que –de manera perspicaz– contribuyeron a la oficialización de los indicadores numéricos como medios autorizados para identificar, analizar y exponer mejoras educativas.

Me refiero a modificaciones que en 2014 y 2016 se realizaron a los apartados de << Personal de Educación especial >> de las Guías Operativas para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México.

En el primer ejemplo notaremos cómo la *Guía operativa 2014* en el párrafo 1 de su numeral 134 norma la desaparición de las USAER, la conformación de las UDEEI y la encomienda institucional de aumentar la asignación de personal de educación especial a las escuelas de educación regular.

> 134. A partir del presente ciclo escolar, el personal que integra el servicio de CAPEP y de USAER constituyen la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), figura técnico pedagógica, conformada por maestros especialistas para la atención de población indígena, migrantes, con discapacidad (física, sensorial, intelectual y mental), con capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, o en otra condición de vulnerabilidad, la cual realizará trabajo directo con los maestros en cuyos grupos se encuentre inscrita la población antes mencionada, con la finalidad de elevar el logro educativo, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos; elaboración de programas y materiales de apoyo didácticos necesarios, además de implementar los ajustes razonables en las escuelas mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales coordinados por el Director de la UDEEI. **Se asignará un maestro especialista por cada escuela de educación básica** (SEP, 2014, pág. 62).

En el segundo ejemplo veremos el perfeccionamiento la estrategia para aumentar la rendición de cuentas numéricas de los servicios de Educación Especial. Corresponde a la inclusión de la siguiente sentencia en el párrafo 2 numeral 212 de la *Guía operativa 2016*:

> El maestro especialista de la UDEEI definirá su intervención especializada a partir de la evaluación inicial de la población objetivo, con el fin de contemplar en la planeación de su intervención las estrategias, métodos, técnicas, materiales especializados, ajustes razonables y el trabajo con docentes, directivos y orientaciones a padres, madres de familia a partir de la Ruta de Mejora de la escuela y de la propia UDEEI. **La población mínima a atender será de 20 alumnos por maestro especialista, de los cuales será necesario el registro estadístico correspondiente y la sistematización de la intervención** (SEP, 2016, pág. 71)**.**

Con la redacción de estas 3 últimas líneas la DEE se asegura un crecimiento permanente en la población atendida por las UDEEI en las escuelas de educación regular: más dígitos en la cifra de estadística, muchas cuentas que rendir, crecimiento numérico, informes y expedientes de alumnos para evidenciar el impacto institucional y la eficacia del planteamiento operativo adoptado.

Sin embargo, tras el pedimento de atención mínima de 20 alumnos por maestro especialista en cada escuela de educación regular, se esconde una lógica de preconfiguración de espacios para crear otredades; para gestionar la diferencia y para organizar la degradación de los sujetos en contextos escolarizados (McDermott, 1996). Es una medida más relacionada con entendimientos mercantilistas y clientelares sobre la educación especial que con esfuerzos psicopedagógicos por promover una educación inclusiva y con equidad en las escuelas.

Mencionadas dichas situaciones, no es de sorprender que la rendición de cuentas en el ámbito educativo se desvirtúe como proceso formativo (de reflexión, aprendizaje y toma de decisiones) y, se convierta en una encomienda burocrática que –además de resultar de poca utilidad para el cambio de dinámicas escolares– materializa la desconfianza de las autoridades educativas sobre el magisterio.

## *El deseo de impacto social a partir de la improvisación y el maquineo de recursos*

Como hemos visto en los apartados anteriores, alcanzar el ideal de una *escuela para todos* no sólo requiere del arduo trabajo de las comunidades escolares, sino de la movilización estructural de diversos recursos económicos, legales, políticos, intelectuales y creativos.

En este apartado se reflexionará sobre el tipo de población contemplada como *objetivo de atención* de los 2 últimos modelos operativos sugeridos para la inclusión educativa en México (USAER 2011 y UDEEI 2015, respectivamente); intentando problematizar cómo –en el tránsito de ambos modelos– el concepto de *inclusión educativa* se amplía tanto que llega a ser de difícil operación en las actuales condiciones materiales de las escuelas públicas.

En 2011 la DEE proponía que el quehacer de las USAER podía sintetizarse en promover acciones de asesoría, orientación y acompañamiento psicopedagógico para

> […] garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su

> proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje (DEE, 2011, pág. 127).

Como se observa, el foco de atención de las USAER está puesto prioritariamente en la atención de 2 poblaciones; una bien definida (alumnos con discapacidad) y, otra imprecisa, pero empíricamente reconocible (alumnos en riesgo de abandonar su proceso de escolarización).

A mi ver, ambas poblaciones podían ser funcionalmente atendidas por los miembros del equipo interdisciplinario de las USAER, pues éstas contaban con un maestro de apoyo, un maestro de comunicación, un psicólogo y un trabajador social. Se trata de personal profesionalmente formado para dar atención a la discapacidad, a los procesos lingüísticos y cognitivos implicados en el aprendizaje y, a las condiciones de los contextos sociales que puedan poner a ciertos alumnos en riesgo de abandonar su proceso de escolarización.

Sin embargo, en 2015 el modelo operativo se modifica y –en afán de ampliar los alcances de la inclusión educativa– la DEE decreta que las UDEEI deben estar "… permanentemente alerta de los alumnos y las alumnas con discapacidad, Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (Cas) y/o talentos específicos, indígenas, migrantes, en situación de calle y en situación de enfermedad" (DEE, 2015, pág. 12).

Se refieren ahora 7 grupos poblacionales considerados en situación de vulnerabilidad; grupos en riesgo potencial de no acceder, permanecer o egresar oportunamente de la educación básica. La referencia a dichos grupos podría parecer un intento por explicitar descriptivamente el tipo de alumnos atendibles que en el modelo 2011 quedaban imprecisamente definidos (alumnos en riesgo de abandonar su proceso de escolarización); sin embargo, las implicaciones de tal ampliación poblacional son mucho mayores.

Por un lado, las UDEEI no cuentan con el personal suficiente para dar atención a las 7 poblaciones en prioridad referidas en su Planteamiento Técnico Operativo. Recuérdese que –al 2019– la Dirección de Educación Especial no ha podido cumplir la promesa de "… fortalecer todas las Unidades con un equipo interdisciplinario conformado por una psicóloga (o), un (a) maestro (a) de comunicación y un (a) trabajador (a) social…" (DEE, 2015, pág. 16).

Por el otro lado, las UDEEI tampoco cuentan con el personal pertinente para la atención de alumnos y alumnas indígenas, migrantes, en situación de calle y en situación de enfermedad. No existe formación exprofesa ni en las Normales ni en la Formación continua docente sobre educación de migrantes y transculturalidad, pedagogía hospitalaria o propuestas de educación para niños y jóvenes en situaciones de calle. Las instancias educativas correspondientes no socializan recursos conceptuales ni didácticos para el trabajo con dichas poblaciones en las UDEEI.

Paradójicamente, se trata de una *inclusión excluyente* porque aspira a que niños y niñas aprovechen al máximo las oportunidades de aprendizaje que las escuelas generan; pero pretende lograrlo a través de la simplificación, improvisación y el maquineo de los recursos existentes. Se *incluye* a niños de poblaciones vulneradas en escuelas sobresaturadas, sin equipos interdisciplinarios y con maestros con nula formación especializada sobre estrategias y condiciones de educabilidad de dichas poblaciones.

## Resultados y discusión

A continuación, con base en la metodología de la investigación–acción señalo (de forma relacional) que dichos deseos de la política educativa se hacen aún más difíciles de sortear porque –en la operatividad– confluyen con 3 retos que identifico como aún pendientes por asumir en la apropiación de la política educativa denominada Inclusión educativa. Dichos retos tienen que ver con asuntos de: 1) Administración y control escolar, 2) Condiciones laborales y recursos humanos y, 3) Representaciones sociales sobre Inclusión educativa.

Me permitiré la licencia de personificar a la Educación inclusiva en afán de simbolizar en ella tanto a las autoridades educativas como a las figuras políticas y administrativas encargadas de decidir sobre las directrices de la política educativa en cuestión y de su futuro desarrollo curricular. Al final de cada apartado –a manera de discusión– se dilucida una propuesta de resolución del reto planteado como posible vía para facilitar el tránsito y la apropiación de un modelo de atención fundamentado en la Educación especial hacia uno basado en la Educación inclusiva.

### *Reto 1: La Educación inclusiva debe superar las directrices operativas heredadas de los discursos empresariales de Mejora Continua en los que sucumbió la Educación especial*

De unos 10 años para acá, en la escuela siempre hay que mejorar: esa es la pretensión. No importa qué ni cómo; lo importante es que sea medible y que ocurra una vez al mes.

Hay que mejorar en los tiempos administrativos y políticos establecidos; en los formatos solicitados y en las cantidades adecuadas. Ni más ni menos: los ritmos oficiales de la escuela los marca el metrónomo de la rendición de cuentas de la política pública. Hay que mejorar y hay que registrar la mejora; de hecho, es más importante el registro de la mejora que la mejora misma.

Así, en un intento paranoide de racionalizar la actividad de las instituciones, los registros escritos juegan un papel fundamental para sustentar la lógica de la *mejora continua mensual*, pues éstos pueden ser tomados como evidencia de lo que "*cotidianamente"* ocurre, ocurrió u ocurrirá en la vida escolar. Nada debe escapar a ser mejorado ni –mucho menos– a ser registrado.

De esta manera, orquestados por las ambiciones numéricas de la política educativa y los departamentos administrativos de control escolar, los mandos medios de la Educación Especial en la CDMX han tenido que confeccionar una <<cadena de producción burocrática>> que lleva a los docentes a desatender el desarrollo del currículum por cumplir con la redacción de informes administrativos que terminan siendo utilizados por las autoridades como espejismos que dan cuenta de la *artificial eficiencia* de sus políticas públicas.

La cuestión es que es tan *continua* la mejora que resulta movediza e inestable para la escuela. A menudo, la vida escolar es más lenta que la actualización de una plataforma virtual. La plataforma opera mediante un sistema binario; la escuela, mediante complejos sistemas de significados negociados entre sujetos con múltiples intereses, inteligencias e historias de vida. En la complejidad de la vida escolar no siempre se puede mejorar tanto

ni tan rápido: la escuela y sus actores necesitan sus propias cantidades, cualidades y tiempos.

La dinámica neoliberal de Mejora Continua (Kaizen) es funcional y pertinente para la vida de las empresas, pero no para la vida escolar. Para Imai (2002) en la vida de una empresa es prioritario gestionar los recursos para optimizarlos, racionalizar los procesos de producción para eficientarlos y tener un estricto control de calidad para evitar pérdidas monetarias; en cambio, en la vida escolar las prioridades no siempre tienen que ver con la eficacia, el control ni la calidad.

Las prioridades en la vida escolar se relacionan más con la incorporación de los significados comunitarios en las escuelas, con la resolución de problemáticas variadas de acuerdo a la especificidad de los contextos en los que se hace escuela y con el interés de que ésta sea un espacio de relevancia social para quienes acuden a ella.

La paradoja de la mejora continua en la escuela es que –al pretender que siempre todo sea mejorado– la inercia del cambio se apodera de las dinámicas escolares, las acelera, las hiper racionaliza y las descoloca de la cotidianeidad en la que podrían suceder.

El reto vigente para la Educación inclusiva en México es que sus planteamientos operativos puedan trascender la lógica empresarial y fiscalizadora derivada de los discursos neoliberales de Mejora Continua para centrarse comprensivamente en el reconocimiento de la escuela como espacio de tiempos propios y dinámicas particularmente complejas.

### *Reto 2: La Educación inclusiva debe reconocer que para ampliar su margen de acción requiere más recursos intelectuales, materiales, creativos y humanos de los que la Educación especial le puede proporcionar*

El concepto de *inclusión educativa* se ha ampliado tanto que llega a ser de difícil operación en las actuales condiciones materiales de las escuelas públicas. Así, como anteriormente se mencionó, en la Ciudad de México el actual Planteamiento técnico-operativo de las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva contempla como susceptibles de atención especializada a niñas y niños de 7 grupos poblacionales considerados en situación de vulnerabilidad: Indígenas, migrantes, niños en situación de calle; en situación de enfermedad, con discapacidad, con Talentos específicos o con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (Cas).

Grupos que –por la dinámica socioeconómica en que cotidianamente se desenvuelven– están en riesgo potencial de no acceder, permanecer o egresar oportunamente de la educación básica (DEE, 2015). Sin embargo, es una realidad que las UDEEI no cuentan con el personal pertinente (ni suficiente) para la atención de alumnos y alumnas pertenecientes a dichos grupos poblacionales.

No existe formación exprofesa ni en las Normales ni en la Formación continua docente sobre educación de migrantes y transculturalidad, pedagogía hospitalaria o propuestas de educación para niños y jóvenes en situaciones de calle. Las instancias educativas correspondientes no socializan recursos conceptuales ni didácticos para el trabajo con dichas poblaciones en las UDEEI.

Paradójicamente, se trata de una *inclusión excluyente* porque aspira a que niños y niñas aprovechen al máximo las oportunidades de aprendizaje que las escuelas generan; pero pretende lograrlo a través de la simplificación, improvisación y el maquineo de los recursos existentes. Se *incluye* a niños de poblaciones vulneradas en escuelas sobresaturadas, sin equipos interdisciplinarios y con maestros con nula formación especializada sobre estrategias y condiciones de educabilidad de dichas poblaciones.

El reto vigente para la Educación inclusiva es la formación, actualización y contratación de personal especializado en las diferentes áreas de atención en las que desea desplegar su margen de actuación. Se requiere franquear la pretensión de querer "hacer más con menos" desde una lógica empresarial de optimización de recursos. Para hacer más, la Educación inclusiva necesita más.

### *Reto 3: La Educación inclusiva debe admitir que tiene límites; que en la práctica sus postulados no son completamente posibles ni totalmente deseables, pues pueden llegar a invisibilizar realidades y necesidades específicas de grupos particulares*

Avanzar en el logro de "una escuela para todos" requiere problematizar la noción simplista y romantizada de que la Inclusión educativa es mantener a todas las alumnas y alumnos en la misma aula de la misma escuela, aprendiendo los mismos contenidos, de la misma forma, al mismo tiempo y evaluarlos con las mismas pruebas. Inclusión educativa no es hacer caber a todos en la misma escuela; es velar porque la escuela a la que asistan tenga los elementos necesarios para que al alumno se le proporcione una educación pertinente: consecuente con sus necesidades y realidades.

Considero que negar categóricamente la diferencia es un posicionamiento que –más allá situarnos en la indiferenciación y ser una forma de homogeneización– nos puede llevar a la irresponsabilidad de pasar por alto la pertinencia de formas de atención específicas que les son necesarias a algunas poblaciones. Las comunidades indígenas, migrantes y las de personas con discapacidad son algunos ejemplos relativos al tema. Por ello, para la formulación de políticas educativas amplias e incluyentes no debe pasarse por alto la valoración de las diferencias medulares y especificidades socio-históricas de los grupos a los que se les desea incluir educativamente.

Las 7 poblaciones en prioridad en las que las UDEEI centran su atención educativa no son uniformes y –por tanto– no deben ser tratadas como si lo fueran. Justamente por sus huellas históricas, tipificaciones y particularidades es que es importante reconocer que dichos grupos poblacionales llevan consigo (inevitablemente) cuerpos, prácticas, materiales, significados negociados y cargas valorativas que confluyen y se combinan entre sí para dar distintas tonalidades al mundo; a un mundo en el que de a poco nos ganamos el derecho de ser diferentes.

No hay porqué pretender que exista un *referente único* que dicte –de manera homogénea– la atención educativa que deben "recibir" dichas poblaciones; más bien existe un conjunto de saberes y tipificaciones generadas en contextos diferenciados que matizan sus huellas históricas y permiten particularizarlas como objetos de estudio y sujetos de atención (Hernandez-Canarios, 2016).

El reto vigente para la Educación inclusiva es ser cautelosa de no caer en prácticas educativas totalizadoras (universalizantes) que –voluntaria o involuntariamente– nieguen e invisibilicen diferencias, necesidades específicas y atenciones particulares a grupos poblacionales que requieren de espacios, materiales y apoyos exprofesamente creados para afrontar sus condiciones.

## Conclusiones

A partir de la última década del siglo XX, en el contexto internacional surgió una política denominada Inclusión Educativa (UNESCO, 2004); ésta tiene el propósito de que niños y niñas (con o sin discapacidad) que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social se involucren cotidianamente en las actividades escolares y aprovechen al máximo las interacciones sociales y de aprendizaje en ellas generadas.

Lograr dicho cometido no es tarea fácil. En México se han emprendido diferentes reglamentaciones, modelos operativos y estrategias encaminadas al logro sus metas; pero los resultados están lejos de ser los esperados: parece ser que –en la práctica– las decisiones tomadas por las autoridades educativas (aunadas a las condiciones de nuestro Sistema Educativo) han generado un tipo de inclusión más excluyente que incluyente.

Aludir retóricamente a 3 *deseos* perseguidos por la política educativa y a 3 retos vigentes para la apropiación de la Inclusión Educativa en la Ciudad de México no es sólo un quehacer ocioso y catártico del que aquí escribe; es también un intento de socializar una mirada divergente sobre las dinámicas institucionales en las que los actores educativos de la Educación Especial desarrollan su trabajo.

Es un intento de dilucidar relaciones ambivalentes y complejas entre el binomio << Cantidad vs. Calidad >>. No se trata de antagonizar las metas de cobertura, alza de rendimiento e impacto social; más bien de reconocer que estructuralmente se debe trabajar por la creación de condiciones solidas sobre las cuales se puedan asentar genuinas políticas, prácticas y culturas inclusivas.

Asimismo, es pertinente reconocer los límites de la inclusión, de sus actores y de las instancias educativas mismas; pues pretender que éstas últimas subsanen las históricas condiciones de vulnerabilidad y exclusión social, económica y política de los grupos vulnerados resulta un planteamiento osado e ingenuo. Solventar esa deuda (aún pendiente) es tarea del Estado y del aparato de gobernanza del que dispone; no de un *servicio educativo especializado* que sitúa sus actuaciones en micro-contextos denominados escuelas.

Es truculento el hecho de responsabilizar a las comunidades, escuelas y servicios educativos de la exclusión social que la estructura socioeconómica del país genera sobre ciertos grupos, pues –si dichos grupos son puestos en situación de vulnerabilidad– es por procesos neoliberales de concentración de la riqueza, explotación económica, segregación en la participación política y desigualdad en el acceso a bienes económicos y culturales; no porque la escuela, los docentes o el currículo los ponga en vulnerabilidad (Terigi, 2010).

El fin último de este escrito es tender una invitación al lector a considerar que cuando se apuesta por un tipo de *inclusión educativa* que se mueve a los ritmos de la política

educativa, que optimiza ineficientemente sus recursos, que se interesa más en el aumento de cifras que en la comprensión de lo que es hacer escuela y, que desmejora sus formas de atención a la diversidad, sus efectos funcionan en la norma, pero se descomponen en la práctica al revelarse excluyentes por sus características de negligencia y violencia institucional.

## Bibliografía

DEE. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención.* México: Dirección de Educación Especial.

DEE. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.* México: Secretaría de Educación Pública.

DEE. (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo. Documento de Trabajo.* México: Secretaría de Educación Pública.

Hernandez-Canarios, A. (2016). *"Sordera y escritura: una discusión más allá de la deficiencia y discapacidad",* en Problemas educativos en México: una mirada desde los estudiantes de maestría del DIE-Cinvestav, México, pp. 22-23.

Imai, M. (2002). Kaizen. *La clave de la ventaja competitiva japonesa.* México: Compañía Editorial Continental.

Kerlinger, F. N. (1988). *Investigación del comportamiento.* México: McGraw Hill.

Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa.* Barcelona: Experiencia.

León, O. G., y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación.* Madrid: McGraw Hill.

McDermott, R. P. (1996). *La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje.* En S. Chaiklin, y J. Lave, Estudiar las prçacticas. Perspectivas sobre actividad y contexto (págs. 291-330). Buenos Aires: Amorrortu.

Pérez Ferra, M. (2009). *Los métodos de investigación en educación.* En A. Pantoja Vallejo, Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Madrid: EOS.

RAE. (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas.* México: Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española.

SEP. (2014). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México. Ciclo escolar 2014-2015.* México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2016). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México. Ciclo escolar 2016-2017.* México: Secretaría de Educación Pública.

Taylor, F. W. (1983). *Principios de la administración científica.* México: Herrero Hermanos.

Terigi, F. (2010). *Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. Avances y desafíos en la educación inclusiva de Latinoamérica.* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2004). *Fundamentación de la Educación Inclusiva.* En UNESCO, Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Santiago: OREALC.

# Inclusión social a través de la tecnología: el Mooc Derechos de niños y adolescentes migrantes

*Luz de Lourdes Cantón Galicia*[1]
*María del Carmen De Urquijo Carmona*[2]

## Introducción

Las posibilidades que ofrece la educación en–línea hoy en día, permiten el intercambio de saberes y experiencias en torno a diferentes campos del conocimiento, facilitando así la multidisciplinariedad y la atención a situaciones de actualidad. A través de los Mooc *(Massive Open On-line Course en inglés* o cema: Curso En-línea Masivo y Abierto), se ofrece la posibilidad de acceder a contenidos especializados dirigidos a un amplio número de participantes en diferentes partes del mundo.

Con base en estas características, en el presente capítulo se describe la forma en que se ha empleado esta modalidad de la educación virtual para contribuir a la atención que demanda la situación actual de niños, niñas y adolescentes migrantes, en torno a las causas que provocan el fenómeno de la migración, las condiciones a las que se enfrentan durante el trayecto que sigue su viaje y lo que ocurre cuando este termina, a partir del conocimiento de sus derechos, favoreciendo la reflexión desde una perspectiva ciudadana, humana y educativa, a fin de proponer alternativas para la inclusión social de una población en estado vulnerable.

## Desarrollo

Las instituciones de educación superior están llamadas desde sus funciones sustantivas, a ser más que espacios donde se lleven a cabo la docencia y la investigación, para también provocar una vinculación real, a través de la extensión universitaria, con el entorno del cual forman parte, en la búsqueda de concretar acciones que aporten un beneficio social, más allá del ejercicio profesional de sus egresados. En este sentido, es posible considerar a la extensión también como la oportunidad que las universidades tienen a su alcance de

[1] Es Docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle, Maestría en Educación área Educación Superior por la Universidad La Salle. ce: luz.canton@lasallistas.org.mx

[2] Es Coordinadora del Campus Virtual de la Universidad La Salle, Doctorado en Educación por la Universidad La Salle. ce: mariadelcarmen.deurquijo@lasalle.mx

poder acercarse a la realidad cotidiana para intervenir en ella y contribuir a su transformación.

Para que esta transformación sea posible, la universidad asume entonces una responsabilidad social universitaria, entendida como las acciones que lleva a cabo toda institución de educación superior desde cada una de sus funciones sustantivas con el fin de gestionar de forma sostenible sus impactos internos y externos, estos últimos especialmente relacionados con la sociedad y con el medio ambiente, constituyendo así un nuevo contrato con la misma sociedad (Vallaeys, 2014). Como sugiere Rodríguez (en Domínguez y Rama, 2016, p.13): "Consideramos que la Responsabilidad Social es una realidad inherente a la naturaleza y misión de la Universidad", razón por la cual las instituciones universitarias encuentran en ella una oportunidad para que, a través de sus recursos, puedan desarrollar propuestas y acciones pertinentes que atiendan a diferentes demandas y necesidades del entorno social.

Para contextualizar la experiencia que a continuación se presenta, es importante mencionar que la Universidad La Salle (La Salle), expresamente en la filosofía y objetivos generales que describe a través de su Ideario, menciona la importancia que tiene de forma institucional, la búsqueda de medios y acciones que apoyen a la construcción de una sociedad más justa y también, más fraterna (La Salle, 2019).

Al ser la La Salle una obra educativa fundada y dirigida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, esta universidad forma parte del Distrito Antillas–México Sur, que a su vez se integra a la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL), la cual se conforma por los siguientes distritos, además del ya mencionado: Brasil–Chile, México Norte y Bolivia–Perú, como se aprecia en la Figura 1:

Lo anterior, permite comprender entonces que el MOOC "Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes" (NNAM), procure atender a una realidad que hoy involucra no solamente a México, sino también a la población de otros países latinoamericanos que se ve afectada por el fenómeno de la migración y a la necesidad de reconocer que este hecho demanda la atención de toda la región en la búsqueda, entre otros objetivos, de oportunidades para la inclusión social.

Desde hace varias décadas, los gobiernos de América Latina han desarrollado políticas públicas dirigidas hacia promover la inclusión social, especialmente con el fin de disminuir sus correspondientes índices de pobreza. Sin embargo, la inclusión social rebasa a este primer indicador y se relaciona también con el acceso a servicios sociales, con la participación en el mercado de trabajo, así como con las oportunidades que se brindan a cada individuo que se encuentre en una condición de vulnerabilidad, para poder reconocerse a sí mismo como miembro de un grupo social que lo acoge y apoya con acciones y programas para su desarrollo (Buvinić, 2004).

Sin embargo, las acciones dirigidas hacia favorecer la inclusión social no son exclusivas de los gobiernos, siendo importante que otros actores de la sociedad participen elaborando propuestas que estén en posibilidades de llevar a cabo para sumarse a los esfuerzos realizados desde la política pública de cada país.

Por lo anterior, las universidades que buscan atender a su responsabilidad social se ven en la necesidad también de realizar propuestas que procuren la inclusión social a partir de la educación, considerando que:

> "La educación inclusiva aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria. La educación es un bien común específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella." (Blanco 2006, p. 7)

La educación entonces, al hablar de su aspecto inclusivo, va más allá de la formación académica en torno a saberes culturales expresados en forma de contenidos de aprendizaje, para constituirse también como la acción destinada a brindar a cada ser humano alternativas para su desarrollo individual que le permitan asumir su lugar como miembro de un grupo social, razón por la cual cobra importancia la necesidad de crear y fortalecer nuevos espacios educativos que permitan la reflexión acerca de la realidad que se vive y la forma en que puede ser transformada desde el actuar decidido y consciente de cada miembro de la sociedad.

**Figura 1. Países miembros de la RELAL**




Fuente: RELAL. 2019.

Con base en los elementos que se han mencionado, como son la responsabilidad social universitaria, la inclusión social y el contexto regional de La Salle, es posible explicar algunas de las razones que motivan el diseño y la puesta en marcha del Mooc "Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes" (NNAM), como una propuesta para exponer desde la educación virtual, la importancia de reconocer la situación de vulnerabilidad en que se encuentra esta población que actualmente transita por México en condiciones adversas y peligrosas, desde distintos países de América Latina.

El acrónimo Mooc, como se utiliza con mayor frecuencia en la educación virtual, quiere decir en inglés "*Massive Open On-line Course*", que traducido al español significa "Curso En-línea Masivo y Abierto" (CEMA). Entre sus principales características, es posible mencionar la importancia de que en el diseño de las actividades de aprendizaje que integran a un curso de este tipo se otorgue prioridad al trabajo autónomo de los participantes, para lo cual se tienden a incluir recursos audio-visuales, enlaces a sitios web y documentos de actualidad a partir de cuya revisión se promueve la participación en espacios virtuales de debate y discusión. La selección de estos materiales es realizada por expertos en la temática a desarrollar en cada Mooc.

De esta manera, los Mooc promueven el desarrollo de una metodología que se basa en la participación y en la colaboración, a fin de integrar una comunidad virtual que genere conocimiento y aprendizajes compartidos, a partir de establecer conexiones entre los participantes y sus saberes, es decir, los Mooc tienen su base en una concepción de tipo conectivista al permitir que personas de todo el mundo, con un interés por una temática en común, puedan continuar aprendiendo y generando al mismo tiempo nuevos saberes a partir del intercambio mediado de la información, de la discusión y de la comunicación.

Al tratarse de un curso masivo, el número de participantes puede ser ilimitado, siendo lo más importante que de esta forma se facilita el acceso a este tipo de programas a cualquier persona ubicada en cualquier parte del mundo, ya que el Mooc se lleva a cabo completamente en-línea y con actividades asíncronas, que no exigen que todos los participantes y el equipo de asesores, se encuentren conectados al mismo tiempo. De esta forma, se asegura que el Mooc sea un programa flexible, que permita a cada participante seguir su propio ritmo de organización y de aprendizaje.

Los Mooc adicionalmente, utilizan materiales que pueden ser descargados por los participantes o localizados con facilidad en la red de forma gratuita, por lo cual para acceder a este tipo de cursos el participante lo único que debe hacer es completar su registro y realizar las actividades que le sean solicitadas a fin de obtener su constancia de participación.

En este sentido, la aplicación de la herramienta del Mooc se puede considerar también como un espacio de inclusión, dado que:

> "[…] permite indicar con completa claridad que la Educación a distancia puede ser de gran ayuda para favorecer la democratización y el acceso a la educación, extendiéndola a diferentes colectivos y mediante favorecer el acceso, la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación. Además, contribuir de esta forma al empoderamiento intelectual y ético para incrementar la equidad y la justicia social, con el papel de ayuda para dar respuesta a las barreras geográficas, laborales, personales y familiares" (Cabero 2016, p. 10).

Lo anterior se puede explicar a partir de la siguiente figura, en donde la inclusión en educación desde la propuesta del Mooc nnam es posible como una acción de responsabilidad social universitaria que permite la interacción internacional, en este caso para atender una problemática que involucra hoy a varios países en distintos continentes, a partir de los recursos de la educación virtual para brindar atención a problemáticas de actualidad.

**Figura 2. Herramientas digitales e inclusión**




Fuente: Autoría propia.

En este orden de ideas, es necesario mencionar que el Mooc nnam busca hacer visible la realidad que enfrentan cada vez más los niños, niñas y adolescentes migrantes que están de paso por México en su intento por llegar a los Estados Unidos, a partir del reconocimiento de su situación y de la reflexión que cada participante del Mooc realiza para al final, elaborar propuestas de acción que desde su entorno está en posibilidades de llevar a cabo.

El Mooc nnam por tanto, ha sido diseñado con la finalidad de identificar los principales desafíos que enfrentan niñas, niños y adolescentes migrantes en relación con sus derechos, así como algunos elementos para apoyar el respeto de estos mismos derechos, a partir de su reconocimiento.

Una vez que se ha identificado la necesidad de brindar atención a las condiciones por las que atraviesan en el trayecto que realizan desde su país de origen hacia el destino al que pretenden llegar niños, niñas y adolescentes migrantes que pueden viajar solos o acompañados, no necesariamente por familiares directos, se pretende ofrecer una alternativa de formación ciudadana, humana y educativa que permita definir acciones específicas que puedan llevarse a cabo para apoyar a los niños, niñas y adolescentes migrantes ante los desafíos que enfrentan por causa de su condición de vulnerabilidad, entendiendo por esto que:

> "[…] la vulnerabilidad es un atributo de individuos, hogares o comunidades, que están vinculados a procesos estructurales que configuran situaciones de fragilidad, precariedad, indefensión o incertidumbre. Se trata de condiciones dinámicas que afectan las posibilidades de integración, movilidad social ascendente o desarrollo. Las mismas están correlacionadas con procesos de exclusión social, que se traducen en trayectorias sociales irregulares y fluctuantes" (González 2009, p.2).

Es decir, la vulnerabilidad social es una condición en la cual puede encontrarse un grupo o población, en este caso los NNAM, que les deja indefensos ante el entorno que les rodea, provocando incertidumbre respecto de su futuro inmediato, amenazando su posibilidad de supervivencia y la protección hacia su desarrollo personal, en los aspectos físico, social y emocional.

Es importante mencionar que además de lo ya mencionado si bien la existencia de este grupo vulnerable tiende a ser del conocimiento de la sociedad, este hecho no significa que por ello se brinde atención pertinente e inmediata, ya que en realidad en muchas ocasiones tiende a ser ignorado y a carecer de visibilidad.

Para el diseño del MOOC, fue necesario integrar un equipo de trabajo multidisciplinario, que incluyera expertos en los campos de: derechos humanos, fenómenos migratorios de actualidad, educación, desarrollo tecnológico y diseño gráfico.

Las actividades diseñadas para la revisión de los contenidos del MOOC, tienen la finalidad de favorecer la reflexión y la participación para apoyar a la construcción de alternativas de acción de forma colaborativa.

**Figura 3. Portada digital del MOOC NNAM**




Fuente: Centro Internacional de Educación a Distancia, Universidad La Salle. 2019.

Como resultado del trabajo multidisciplinario que lideró el equipo del Centro Internacional de Educación a Distancia de la Universidad La Salle (CIED), se definió la siguiente estructura temática para ser revisada en el MOOC:

1. **El origen: ¿Qué derechos tienen las niñas, niños y adolescentes y por qué tienen que migrar?**
   1.1. Los derechos de niñas, niños y adolescentes.
   1.2. La migración
   1.3. Las causas.
2. **El trayecto: ¿Cómo viajan y a qué se enfrentan en el camino?**
   2.1. Principales derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes.
   2.2. Solos o acompañados.
   2.3. Vulnerabilidades.
3. **El destino: ¿Qué pasa cuando llegan al punto final?**
   3.1. La llegada.
   3.2. La integración.
4. **Las acciones: ¿Qué puedo hacer para apoyar?**
   4.1. Perspectiva ciudadana y humana.
   4.2. Perspectiva educativa.

Como primera actividad para llevar a cabo, antes de abordar la temática mencionada, cada participante debe integrar su perfil y explicar en el foro de discusión “Preséntate al grupo”, las razones por las cuales ha decidido inscribirse en este Mooc, así como sus expectativas, lo cual permite observar que si bien la mayor parte de los inscritos conocen de la existencia del fenómeno migratorio también desconoce o manifiesta no haber considerado antes las condiciones en que viajan los niños, niñas y adolescentes migrantes, pues en lo general, cuando se piensa en migración la idea que surge tiende a ser la de hombres jóvenes o padres de familia que viajan solos para buscar una fuente de trabajo que permita enviar mejores ingresos económicos a sus familias, las cuales en esta misma idea, tienden a permanecer en su lugar de origen.

Además de su participación en este primer foro de discusión, cada participante debe responder al cuestionario diagnóstico “¿Qué sabes ya sobre el tema?”, elaborado con el fin de identificar las ideas, concepciones y saberes que los participantes tienen acerca de la temática del Mooc. Al final de esta actividad, cada participante recibe retroalimentación acerca de aquellas áreas a las que debe prestar mayor atención a lo largo del curso, con base en lo que ha demostrado saber y lo que todavía desconoce, lo cual facilita al participante su trayecto a lo largo de cada temática y contribuye también en asegurar su permanencia.

Para el desarrollo del primer tema “El origen: ¿Qué derechos tienen las niñas, niños y adolescentes y por qué tienen que migrar?”, se presenta a los participantes un archivo de audio en el cual se expone el concepto de migración, sus causas y su relación con los derechos de los nnam, enfatizando las causas más comunes que dan origen al fenómeno migratorio de esta población. Posteriormente, se presenta un video producido por la

organización *"Save the children"* y se realiza un primer ejercicio de reflexión, en el cual cada participante debe responder a la pregunta "¿Qué pasaría si las cosas se complican y la violencia llega hasta la puerta de mi casa?". La reflexión se complementa con otras preguntas guía, como son: ¿Qué piensas acerca del contenido del video?, ¿Qué te hizo sentir?, ¿Crees que algo así pueda pasar en el mundo, en tu país, en tu ciudad? Si crees que esto no está pasando, ¿qué tan difícil puede ser que algo así ocurra? Las respuestas son compartidas por todos los participantes a fin de lograr el intercambio de puntos de vista y de experiencias relacionadas con los materiales revisados.

Para continuar abordando este primer tema, se presentan diferentes definiciones de migración, a fin de que el participante pueda compararlas y encontrar elementos en común. Entre estas definiciones se encuentran las que proponen la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), el Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI), así como información complementaria presentada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNISEF). Adicionalmente, se presentan tablas, gráficas y documentos elaborados por diferentes organismos internacionales, que permitan a los participantes acercarse a conocer las diversas causas que dan origen a la migración en nuestros días y de esa forma, puedan responder a las siguientes preguntas: ¿Por qué crees que las razones de la migración en América Latina son tan distintas respecto del resto de regiones del mundo? ¿Consideras que los datos de las encuestas presentadas reflejan la realidad?

Para preparar el cierre de este primer tema, se presenta a los participantes material de video elaborado por Amnistía Internacional, que expone el origen y características de los principales derechos que todos tenemos por el mero hecho de ser humanos. Adicionalmente, se propone una revisión al documento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como un video realizado por la UNISEF que explica la Convención sobre los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, para terminar con la presentación de estadísticas que describen la condición en que se encuentra la región de América Latina y el Caribe respecto de los derechos de niñas, niños y adolescentes, según el panorama que para el 2018 expone la UNISEF en una infografía, la cual se ofrece para su análisis a los participantes.

Posterior a la revisión de estos materiales, cada participante debe responder a las preguntas: ¿Cómo explicas los datos que se han presentado? ¿Consideras que las condiciones en que viven los niños son de garantía hacia sus derechos? Si esto pasa, ¿no es tal vez una justificación más para su migración en la búsqueda de un lugar donde no se vean vulnerados? ¿Consideras que los derechos de los niños se garantizan en tu país? ¿Por qué razones?

Al término del tema, se presenta a todos los participantes un resumen que integra los puntos más importantes que han sido abordados.

Para dar inicio con el segundo tema, "El trayecto: ¿Cómo viajan y a qué se enfrentan en el camino?", los participantes revisan dos videos a manera de cápsulas contextuales que les permitan iniciar la reflexión acerca de las condiciones en las que ocurre el trayecto de los NNAM, entre ellas la diferencia que existe al migrar solos o al hacerlo acompañados, a fin de identificar las vulnerabilidades a que se encuentran expuestos, respecto de sus derechos. De esta manera, es posible comenzar a reconocer los flujos migratorios desde una perspectiva geográfica para comprender de dónde vienen y hacia dónde se dirigen los NNAM, considerando a la migración como un fenómeno humano complejo y global.

Como se ha explicado al describir el primer tema del Mooc, en esta segunda parte se ponen a disposición de los participantes diferentes materiales digitales que facilitan su reflexión y análisis, lo cual se observa al responder a las preguntas detonadoras de la discusión que se hacen con el fin de lograr un intercambio de saberes e ideas que surgen entre los participantes respecto del tema revisado.

Así pues, en esta segunda parte del Mooc los participantes reconocen que los NNAM tienden a viajar solos principalmente por dos motivos: porque así han iniciado su viaje desde su lugar de origen o porque son separados de sus acompañantes durante el trayecto, lo cual provoca que se les conozca también como "niños migrantes no acompañados" o con el nombre de "separados", si es que un gobierno ha sido quien ha separado a los NNAM de sus padres o tutores, como parte de sus leyes migratorias. Es decir, los NNAM "no acompañados", son aquellos menores de 18 años que no están al cuidado de un adulto.

Los participantes del Mooc para este punto, identifican que entre las condiciones de riesgo a que se exponen los NNAM y que vulneran sus derechos son, entre otras: violencia física, sexual y psicológica, explotación, abuso, tráfico de personas, abandono, separación familiar, detención migratoria, educación interrumpida, exclusión social, discriminación, falta de identidad legal, desaparición y muerte. Para finalizar, se ofrece a los participantes un resumen que expone la información más relevante de este segundo tema.

En la tercera parte del Mooc, "El destino: ¿Qué pasa cuando llegan al punto final?", los participantes identifican las condiciones en las que llegan las niñas, niños y adolescentes migrantes a sus destinos, así como los desafíos a los que se enfrentan para integrarse a las nuevas comunidades donde pueden vivir de forma irregular procurando no ser detenidos y deportados o solicitar asilo, sin perder de vista el hecho de que los NNAM frecuentemente carecen de un acompañamiento y asesoría legal adecuados. En caso de ser deportados, deben también enfrentarse a los retos que implica para ellos reintegrarse a su comunidad de origen. Como ha ocurrido en los temas anteriores, en esta ocasión los participantes también cuentan a su alcance con diferentes recursos y materiales que pueden revisar, para responder a las preguntas que orientan el análisis y la reflexión acerca de la temática, para expresar al grupo sus ideas y comentarlas en conjunto.

La parte final del Mooc, "Las acciones: ¿Qué puedo hacer para apoyar?", ofrece a los participantes la oportunidad de comenzar a definir acciones personales que pueden llevar a cabo en su entorno inmediato para poder apoyar en la construcción de una realidad distinta a la que actualmente viven las niñas, niños y adolescentes migrantes, que hoy se encuentra llena de vulneraciones y violaciones a sus derechos. Así, los participantes definen las acciones que cada uno puede emprender para apoyar a esta población, mediante la revisión de aquello que otras personas ya están llevando a cabo, reconociendo que existen diferentes niveles de involucramiento, como son:

a. **Información:** para tomar mejores decisiones y contribuir a que otros se enteren sobre lo que está ocurriendo con los derechos de la niñez migrante.

b. **Formación:** para sensibilizar, aprender y desarrollar competencias para el trabajo con los derechos humanos.

c. **Atención de llamados a la acción:** para responder a la atención de las necesidades de solicitantes de asilo, migrantes, refugiados o para acoger, proteger, promover e integrar a los NNAM, desde una perspectiva humana que respete sus derechos.

d. **Compartir información sobre el tema:** se puede hacer con amigos, familia o con la sociedad en general, en función del conocimiento que se tenga del tema y de los recursos con que se cuenta para su difusión.

e. **Participación en obras de voluntariado:** de forma constante y comprometida, realizar las actividades que se asignen en diferentes instituciones que brinden atención a esta población donde se puede participar, como son asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales (ONG´s) o agencias internacionales.

Desde una perspectiva educativa, se pone a consideración de los participantes, colaborar, por ejemplo, con:

a. Demostrar un cambio de actitud, que en lugar de enjuiciar procure la búsqueda de alternativas a las situaciones que hoy enfrentamos como sociedades de inmigrantes y emigrantes, a fin de contribuir a la formación de actitudes de respeto, colaboración y paz.

b. Identificar y promover el uso de recursos didácticos diseñados para atender a las necesidades de los NNAM.

c. Buscar información acerca de lo que ya están haciendo otras comunidades educativas nacionales e internacionales en la formación sobre este tema o afines.

d. Diseñar e implementar actividades formativas dirigidas hacia la reflexión sobre los derechos de los NNAM, para educar en la justicia y la paz.

e. Proponer dinámicas que sensibilicen respecto a la realidad que vive esta población al interior de la comunidad educativa.

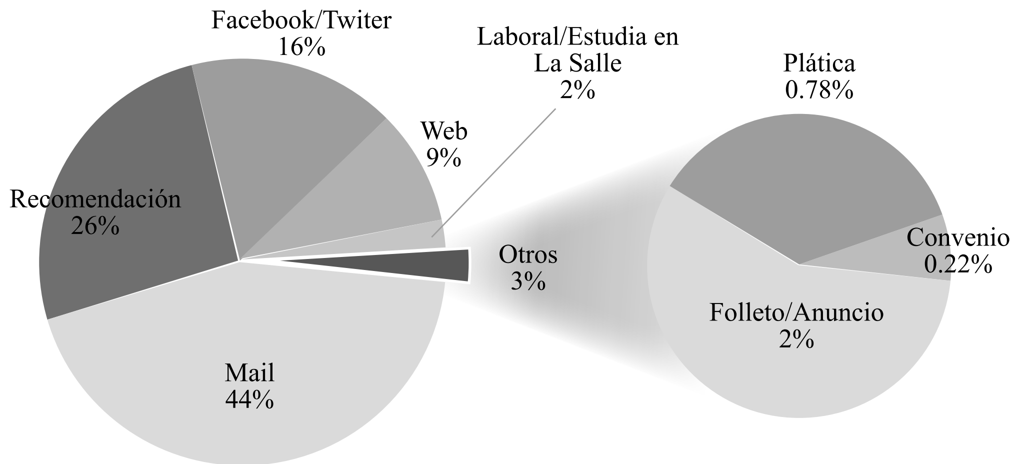
Al final del MOOC, cada participante expone sus reflexiones al grupo, recibe comentarios a sus aportaciones y finalmente, comparte aquello que considera que puede llevar a cabo, para atender a los NNAM, desde sus posibilidades.

Ahora que se ha expuesto la estructura temática del MOOC, los recursos que se eligieron para revisión de los participantes, la orientación hacia el análisis y reflexión de cada tema, los resúmenes integradores y la actividad de cierre, es momento de presentar los resultados alcanzados.

## Resultados

Para la primera generación del MOOC “Derechos de las niñas, niños y adolescentes migrantes”, se realizó difusión en diferentes medios, con el fin de acercar este curso a la población que pudiera estar interesada en aprender más sobre esta temática, como se puede apreciar en la Gráfica 1:

**Gráfica 1. Medios de difusión del Mooc nnam**

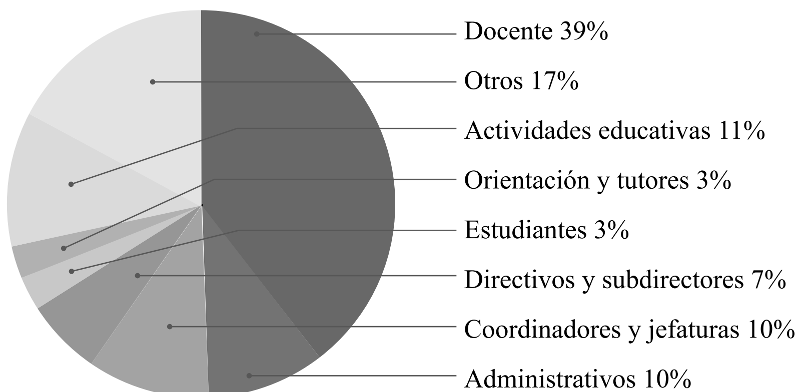



Fuente: Autoría propia.

Como es posible observar, la mayor parte de los participantes que se inscribieron al Mooc, lo hicieron por haber recibido información vía correo electrónico o por haber contado con un folleto informativo.

Al realizar la revisión y el análisis de los perfiles de cada participante, como se puede apreciar en la Gráfica 2, fue posible observar que la mayoría de los participantes se dedican a la docencia, con un 39%, que al sumarse con el 11% de quienes realizan actividades educativas, así como con el 3% de quienes se dedican a la orientación y a la tutoría, permite explicar que la mayor parte de las propuestas que se realizaron al cierre del cuarto tema, guardan relación con el campo de la educación, además de que esta información permite observar también el interés que en el ambiente educativo tiene actualmente la formación en derechos humanos.

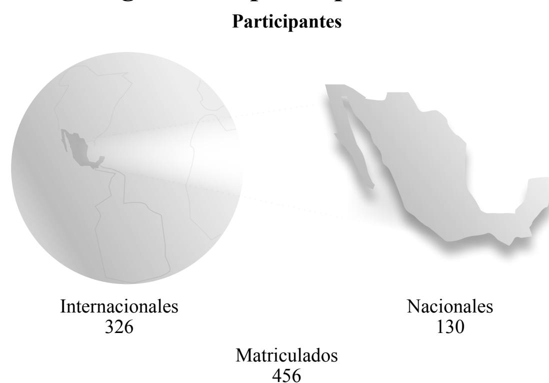
**Gráfica 2. Perfiles de los participantes del Mooc nnam**




Fuente: Autoría propia.

Como se ha mencionado previamente, al ser el Mooc un curso en-línea, masivo y abierto y considerando los medios que se utilizaron para su difusión, fue posible contar con participantes no solamente de México, sino también de diferentes países de América Latina e incluso, del continente Europeo, lo cual permite afirmar que el fenómeno de la migración humana y especialmente de los NNAM es de interés para las sociedades de los países de origen, de tránsito y de destino, contando con participantes de 16 países del continente americano, siendo algunos de ellos: Brasil, Colombia, Guatemala, Nicaragua, Perú y Venezuela, además de tres países europeos, lo cual suma un total de 456 participantes inscritos al Mooc.

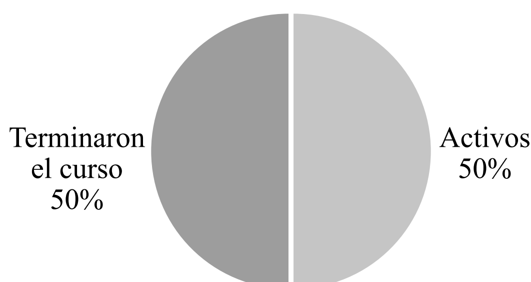
**Gráfica 3. Origen de los participantes del Mooc NNAM**




Fuente: Autoría propia.

Es sabido que los programas de educación en-línea deben contemplar mecanismos orientados a evitar la deserción de los participantes, que es uno de los principales retos que enfrenta esta modalidad educativa, por lo cual este Mooc contó con el apoyo de un grupo de profesionales que atendían dudas relacionadas con la plataforma y sus recursos tecnológicos, apoyaban respecto de la temática del Mooc y de las actividades que debían realizarse y brindaban seguimiento al desempeño de los participantes, lo cual ha permitido alcanzar un 50% de eficiencia terminal, mientras que el otro 50% de los participantes continúan avanzando en la entrega de sus actividades, como se aprecia en la siguiente gráfica:

**Gráfica 4. Eficiencia terminal**




Fuente: Autoría propia.

Al término del Mooc, se solicitó a los participantes que respondieran un instrumento de evaluación del mismo, que constaba de 12 reactivos. En total, 241 participantes realizaron la evaluación del Mooc, siendo los resultados más relevantes los siguientes:

El 99.17% considera que este fue un curso de utilidad; el 82.99% indica que la navegación fue organizada, lógica y fácil; el 88.80% describe a las actividades del curso como "interesantes"; el 54.36% menciona que las retroalimentaciones automatizadas les fueron de mucha utilidad y el 99.17% afirma que el Mooc puede causar un impacto en la región.

## Discusión

*"No se trata solo de migrantes: se trata de nuestra humanidad.*

*No se trata solo de migrantes: se trata de no excluir a nadie.*

*No se trata solo de migrantes:*

*se trata de la persona en su totalidad, de todas las personas".*

*Papa Francisco*

Las instituciones educativas, especialmente las universidades, se encuentran ante la oportunidad de generar iniciativas que, desde sus diferentes espacios académicos tanto presenciales como virtuales, respondan a las necesidades de poblaciones que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

La educación en-línea, permite a través de sus diferentes herramientas, acercar contenidos de actualidad en diferentes campos del conocimiento a todos aquellos que estén interesados en ellos, sin importar el lugar del mundo en que se encuentren, eliminando también diferencias de horario que impidan la comunicación y facilitando el intercambio de saberes y la reflexión sobre diferentes puntos de vista acerca del mismo tema.

De esta manera, las universidades cuentan con una alternativa más para acercarse y acercar a ellas mismas a la sociedad de la cual forman parte y cuya transformación buscar lograr a través de la formación profesional de sus egresados, de la investigación que llevan a cabo en diferentes áreas y de la extensión.

Hoy, más que antes, las universidades se ven en la necesidad y también en la obligación de atender al llamado de los eventos sociales, para que estos dejen de ser ajenos a ellas, como si se tratara de hechos cuya atención y solución depende únicamente del desarrollo de políticas públicas, para convertirlos en parte de su tarea cotidiana y que sean también parte de la discusión de toda la comunidad universitaria, para colaborar de forma activa en la construcción de una sociedad más justa, que pueda asegurar a sus miembros una vida en armonía y en paz.

## Conclusiones

El Mooc nnam brinda una oportunidad de atender a la responsabilidad social universitaria, contribuyendo en dar a conocer la situación por la cual atraviesan las niñas, niños y jóvenes migrantes en su trayecto hacia lo que consideran que será un futuro de vida mejor respecto del que tienen en sus lugares de origen, a veces conscientes de los riesgos y adversidades que deberán enfrentar y de la posibilidad de ser deportados al final del viaje,

a veces sin tener conocimiento de ellos, pero siempre con la incertidumbre de lo que ocurrirá con su persona una vez iniciado su viaje, especialmente al ser vulnerados en sus derechos.

La migración humana es un fenómeno complejo que actualmente forma parte ya de la realidad cotidiana de diferentes países alrededor del mundo, por lo cual no es posible cerrar los ojos ante ella, sino por el contrario, es importante ofrecer en este caso a través del Mooc, la posibilidad de contar con información actualizada y confiable, que pueda ser analizada y comparada, para promover la reflexión y nuevas iniciativas de acción, reconociendo la posibilidad de que cada miembro de la sociedad puede marcar una diferencia realizando pequeñas acciones desde su entorno inmediato.

## Bibliografía

Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy.* *reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *4*(3), 1-15. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf

Buvinić, M. (Ed.). (2004). *Inclusión social y desarrollo económico en América Latina*. BID. Colombia, pp.3-20.

Cabero Almenara, J. (2016). *La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa.* Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 8, 15.

Domínguez Granda, J., y Rama, C. (2016). *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia.* Recuperado de: http://utex.uladech.edu.pe/handle/ULADECH_CATOLICA/48

González, L. (2009). *Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social.* Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social, 13-29. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Leandro_Gonzalez3/publication/265595215_Orientaciones_de_lectura_sobre_vulnerabilidad_social/links/54135ce00cf2bb7347db2227/Orientaciones-de-lectura-sobre-vulnerabilidad-social.pdf

Región Latinoamericana Lasallista. (2019). *¿Qué es relal?* Recuperado de: http://www.relal.org.co/index.php/relal/que-es-relal

Universidad La Salle. (2019). *Ideario, misión y visión.* Recuperado de: https://lasalle.mx/somos-la-salle/ideario.html

Vallaeys, F. (2014). *La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización.* Revista iberoamericana de educación superior, 5(12), 105-117. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722014000100006&script=sci_arttext&tlng=pt

# La flecha de Laocoonte apuntando a la inclusión educativa de las personas sordas

*Blanca Estela Zardel Jacobo*[1]

*María Cristina Hernández Tapia*[2]

## Introducción

Diversos autores e investigadores coinciden en apuntar que en el 2007, cuando se firmó en la ONU la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* este acontecimiento resultó un parteaguas para la situación de las personas con discapacidad al posicionarlas como sujetos con derecho a la inclusión social en todas sus dimensiones, una de ellas la educativa. Esto sin olvidar que la historia se ha reescrito e interpretado, no siempre con justeza. Nos referimos a que actualmente hay un clamor por eliminar la educación especial, pues se le considera una forma de discriminación y exclusión de las personas con discapacidad y se proclama a la educación inclusiva como el medio para eliminar la discriminación y marginación.

La educación especial requiere ser trabajada como un «cepillar la historia a contrapelo» (Benjamin, 2005, p. 22). Dicho cepillado implica liberarse de la versión oficial de la historia de la educación especial que anuncia la muerte de la misma por discriminatoria, en lugar de ir tras el destello en la historia de la redención de los oprimidos en los orígenes constitutivos de lo que posteriormente se denominó educación especial. El cepillado a contrapelo de la historia consistiría en develar en qué y dónde radica la exclusión y discriminación. Como enuncia Benjamin (2005) en la tesis VIII sobre la historia, «La tradición de los oprimidos nos enseña que el ‹estado de excepción› en que ahora vivimos es en verdad la regla» (p. 22). Nos preguntamos, ¿qué tanto bajo el postulado de la educación inclusiva, mantenemos un estado de excepción como norma? ¿Cómo mediante un enunciado de futuro de liberación se mantiene el carácter excepcional? Si vivimos en un presente que está bajo la tiranía de un logocentrismo, fonocentrismo, oculocentrismo y cuerpo idealizado, ¿cómo puede permanecer incluido un sordo bajo el dominio del fonocentrismo?

[1] Doctora en Pedagogía por la UNAM. RIIE, FESI, UNAM, México. CE: zardelj@gmail.com

[2] Licenciada en Filosofía por la UNAM. Maestrante de Pedagogía, UNAM, México. CE: ma_cris_75@yahoo.com.mx

Distintos autores subrayan y defienden la relevancia de reformar el sistema educativo a partir del paradigma de la educación inclusiva, entre ellos: Echeita (2002), Escudero y Martínez (2011), Giné (2009), León (2012), López (2011), Arnaiz (2019). Sin embargo, otros autores hacen una serie de reflexiones críticas con relación a la educación y la educación inclusiva desde distintas perspectivas. Así tenemos, por ejemplo, a Bregain (2018) y a Jacobo (2012), quienes retoman coordenadas históricas; a Forster (2009), y a Cruz (2018), desde la epistemología. Y desde la política y la ética encontramos a Skliar (2009), Larrosa (2009) y Pérez de Lara (2009). Estos últimos autores, aunque desde distintas perspectivas, trabajan la subjetividad, la alteridad, la interrogación por el otro, la diferencia y la ética de la hospitalidad como directrices de reflexión sobre la educación, y debaten sobre la concepción de la persona con discapacidad como extranjero, como el otro, como el diverso, en el marco de normalidad que define al otro. Asimismo, cuestionan el papel de la educación inclusiva como el instrumento para lograr el pleno ejercicio de los derechos humanos de las personas con discapacidad en equidad e igualdad, y si no habría que ampliar la mirada y dar cuenta de las estructuras económicas, políticas e ideológicas.

A partir de este marco referencial, nos preguntamos sobre la situación educativa de las personas sordas y si la educación inclusiva sería una respuesta a la pretensión de cumplimiento de su derecho a la educación en equidad e igualdad. Para abordar esta interrogante comenzaremos primero por retomar un poco la historia de la educación para las personas sordas en México desde sus inicios hasta la actualidad, para mostrar los cambios de los fundamentos y paradigmas recorridos. Como segunda parte, apuntaremos, como la flecha de Laocoonte, a visibilizar una serie de reflexiones a través de la escucha y análisis de las voces o testimonio de tres estudiantes universitarios con sordera, hablantes de Lengua de Señas Mexicana (LSM).

## De la *Escuela Nacional para Sordomudos* a "*todos en la misma escuela"*

En México la educación para personas sordas comenzó con la fundación de la *Escuela Nacional de Sordomudos* en 1866. Dicha Escuela tenía el modelo del *Instituto Nacional de Sordomudos* de París fundada por L'Epée. De acuerdo con Jacobo (2012) a L'Epée se le considera el fundador o padre de los sordos, no por haber sido el primero en trabajar con sordos, sino porque inauguró una educación a partir de la propia lengua que empleaban los sordos. Él fue el primero en asumir que la forma como se relacionaban los sordos, con gestos y señas, implicaba su forma de hablar, su lengua. Él mismo la aprendió para poderse relacionar con ellos y a partir de dicha lengua fue construyendo una modalidad educativa a partir del otro, de su forma particular de ser y relacionarse. Si bien no puede considerarse como Lengua de Señas tal como se le define actualmente, sí fue el punto de partida para la enseñanza de los sordos. Eduardo Huet ex alumno sordo del *Instituto Nacional de Sordomudos* de París, según señalan Jullian (2008) y otros investigadores, fundó las primeras escuelas para sordos en Latinoamérica, primero en Brasil y luego en México. A Huet se le considera el padre de los sordos en nuestro país, tanto como lo fue L'Epée en Francia. En un primer momento, en la escuela para sordos en México fundada por Huet se adoptaron las señas como modalidad de interacción para la enseñanza.

En 1880 se llevó a cabo en Milán, Italia, el "II Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos", ahí se decretó que el método oralista debía prevalecer en la enseñanza para

sordos, y se prohibía la lengua de señas. Unos años después esto impactó en el método de enseñanza en la *Escuela Nacional de Sordo-mudos* de México*,* pues se implementó el método oralista, no obstante a esto, como plantea Segura (2005*),* la lengua de señas no desapareció, pues ésta fluía naturalmente entre los sordos.

La *Escuela Nacional de Sordomudos* en México trascendió más allá de la instrucción escolar, pues propició la creación de agrupaciones como el *Gran Grupo de Ex-alumnos* de la *Escuela Nacional de Sordo-mudos* en 1913 y la *Asociación Deportiva Silente de México* en 1931 (Jullian, 2018). A la par de esto se abrieron espacios como la Iglesia de *San Hipólito* donde hasta la fecha, se brindan servicios religiosos para sordos en lengua de señas; y el *Instituto para Sordomudos Rosendo Olleta* ahora llamado *Centro Clotet*[3], primer colegio católico para sordos, cabe resaltar que cuando se funda este instituto en 1949, en la *Escuela Nacional de Sordo-mudos* la oralidad era el método oficial para la enseñanza a sordos, pero en este colegio católico se prefirió la lengua de señas y desde entonces esa es la lengua que se usa en dicho colegio, lo cual lo ha convertido en una comunidad lingüística donde hasta la fecha, en un espacio de encuentro para muchos sordos .

Los diferentes cambios en la perspectiva educativa generaron que en 1967 la *Escuela Nacional de Sordo-mudos* fuera anexada al *Instituto Nacional de Comunicación Humana*, donde tenían un programa oralista. En 1974 este instituto estableció una escuela primaria experimental para los alumnos incorporados al programa de rehabilitación oral del instituto, y que no lograban acceder a los conceptos académicos. Y para el ciclo escolar de 1975-1976 lograban integrar el primer grupo de alumnos con hipoacusia de dicho instituto a una escuela regular (Sánchez, 2010). Comenzaban así los grupos integrados de niños sordos a las escuelas regulares.

En algunos países de Europa y Estados Unidos se daban sucesos que favorecieron el reconocimiento de la lengua de señas, como lo fueron los trabajos de investigación sobre la estructura de las señas del lingüista estadounidense William Stoke publicados en 1960; y congresos como el *Primer Simposio Internacional sobre Investigación en Lengua de Signos* celebrado en Escandinavia en 1978.

Al mismo tiempo, la resistencia de los pueblos originarios en diversos países donde se generaron movilizaciones de las comunidades indígenas hacia el reconocimiento de sus formas de vida y defensa de sus lenguas, como sostén de su identidad promueven el auge de la pluralidad de las culturas y lenguas. Asimismo la repercusión de la fenomenología que apuntaba a una referencialidad del lenguaje como constituyente de la subjetividad humana y con ello la afirmación de la exterioridad, desde los procesos de culturalización como condición de la identidad del sujeto a partir de la diferencia; más la propuesta de la lingüística estructuralista y la antropología estructural, apoyaron, en su conjunto la visión de sujeto sujetado, en relación con los otros y subvirtieron el concepto de sujeto en su individuación.

Todo ello repercutió en el movimiento de las comunidades sordas sostenidas en su derecho a su propia lengua y a su ser en comunidad sorda.

[3] "In 1949 the Claretians opened a small school in Mexico City, Instituto Rosendo Olleta. In 1999 due economic circumstances, the school was closed. After a period of reorganization, the order reopened the school in 2000 under the name Centro Clotet." Pastoral de Sordos, 2009. En Ramsey (2011) pág. 76.

Lo anterior es en conjunto el contexto para que en 1993 la lengua de señas fue reconocida por la ONU en el marco del debate de los derechos de las personas con discapacidad.

En el 2005 se decretó en México la *Ley General de las Personas con Discapacidad*, en ella se reconocía oficialmente a la comunidad de personas sordas y a la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como patrimonio lingüístico de dicha comunidad. Así en el artículo 2, párrafos III y IX, de las disposiciones generales de dicha ley, encontramos:

> III. Comunidad de Sordos. –Todo aquel grupo social cuyos miembros tienen como característica fundamental no poseer el sentido auditivo para sostener una comunicación y socialización natural y fluida en lengua oral alguna.
>
> IX. Lengua de Señas. –Lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral. (Ley General de las Personas con Discapacidad, 2005, p.2).

Y en el capítulo 3, artículo 10, párrafos VIII y X de dicha ley, que versan sobre educación, se señala:

> VIII. Garantizar el acceso de la población sorda a la educación pública obligatoria y bilingüe, que comprenda la enseñanza del idioma español y la Lengua de Señas Mexicana. […]
>
> X. Implementar el reconocimiento oficial de la Lengua de Señas Mexicana y el Sistema de Escritura Braille, así como programas de capacitación, comunicación, e investigación, para su utilización en el Sistema Educativo Nacional. (Ley General de las Personas con Discapacidad, 2005, p.6).

Así, las comunidades de personas sordas y la LSM fueron reconocidas oficialmente en la legislación mexicana. En el 2011 esta ley fue abrogada y se decretó la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (2011). En esta nueva ley, la educación inclusiva se define en el artículo primero, párrafo XVII, de las disposiciones generales:

> XVII. Educación inclusiva. Es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011, p. 3).

En esta ley ya no se plantea explícitamente el acceso a una educación bilingüe para la población sorda, como lo establecía la ley del 2005. Y en el capítulo tercero, los párrafos IX y X quedaron de la siguiente manera:

> IX. Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana;

> X. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011, p. 10).

De esto cabe resaltar, primero, refieren a la educación inclusiva como aquella que propicia el acceso de las personas con discapacidad a la escuela regular, implementando las estrategias necesarias; segundo, al hablar de propiciar la integración refieren sólo al nivel básico. Tercero, para el caso de la población sorda las estrategias para la inclusión se centran en el reconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana y la necesidad de la enseñanza del español escrito, para lo cual se requieren intérpretes certificados.

## Objeto de Estudio

De acuerdo con la definición señalada en la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (2011), con la educación inclusiva se busca propiciar que las personas con discapacidad asistan a las escuelas regulares, lo que coincide con el objetivo planteado desde la *Declaración de Salamanca* en 1994, *Educación para todos*, y que todos juntos aprendan en las mismas escuelas, es decir, todos en las mismas escuelas ordinarias o regulares y no en escuelas segregadas o de educación especial, pues como defiende Mitler (2000, citado en Echeita, 2002, p. 37) la inclusión es un derecho básico de todos los alumnos, en consecuencia es su derecho escolarizarse en la escuela ordinaria, incluidos aquellos con necesidades especiales.

Es aquí, que recurriendo a la mitología griega diremos que, como la flecha de Laocoonte, queremos apuntar hacia la educación inclusiva y de manera particular el caso de las personas sordas.

Es bien conocida la historia del famoso caballo de Troya (Breval 2019). Ese caballo de madera que los griegos dejaron como regalo a la puerta de la ciudad de Troya y simularon retirarse después de 10 años de asedio a la ciudad de Troya. Tanto los griegos como los troyanos consideraban al caballo como un símbolo sagrado. Laocoonte, el sumo sacerdote troyano desconfió del caballo y le lanzó una flecha. Este lanzamiento de flecha intenta dar cuenta de lo que los troyanos no veían. Laocoonte apunta a lo que no se ve de primera instancia. Así, de manera semejante a esa flecha lanzada hacia el regalo hecho a los troyanos, nosotros apuntaremos a lo que no se "ve" regularmente. Nuestra flecha apunta en un primer momento a la educación inclusiva concentrada en la e*xpresión "todos a la misma escuela"*. ¿Será este planteamiento lo que las personas sordas consideran como inclusión? Intentaremos develar algunos de los efectos de este "todos a la misma escuela" escuchando la experiencia escolar de tres estudiantes universitarios sordos hablantes de la LSM.

## El camino recorrido. Metodología

Este trabajo forma de parte de una investigación más amplia cuyo objetivo es escuchar de voz de universitarios con sordera sus narrativas sobre su experiencia educativa en los contextos escolares para vislumbrar la manera como han vivido los procesos de integración, y/o inclusión escolar, y lo que les ha significado.

La investigación es de enfoque cualitativo. La técnica que se utilizó para obtener información de primera mano y de forma directa fue la entrevista, la cual, como dice Taylor (1986), se buscó que fueran "[…] encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus palabras" (p.101).

La búsqueda de las personas que participaron en la investigación se realizó en algunas universidades de la CDMX que reportan la presencia de estudiantes sordos como la *Universidad Nacional Autónoma de México* y la *Universidad Marista* campus CDMX; también se buscó entre los asistentes del *II Congreso Nacional de Sordos Profesionistas*. De las personas que aceptaron participar algunas son usuarias de la LSM y otras son hablantes del español oral.

Así pues, se entrevistaron algunos estudiantes universitarios y profesionistas con sordera, para este texto se eligieron a Alexa, Leticia y Gael[4]. Los tres son hablantes de la LSM y eran estudiantes universitarios en la época de la entrevista. Alexa estudiaba Pedagogía en la modalidad en línea en una universidad pública, Leticia Diseño Gráfico y Gael Ingeniería Mecatrónica, ambos en la modalidad presencial en universidades particulares. Leticia estaba en un programa de inclusión para personas sordas, así que la institución paga los intérpretes para las clases de los estudiantes sordos. En el caso de Gael era el único estudiante sordo en la universidad donde estudiaba y llevaba por su cuenta al intérprete.

Para las entrevistas tuvimos el apoyo de intérpretes, una diferente en cada caso, esto debido a que fueron intérpretes cercanas a las personas sordas entrevistadas. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas para su análisis.

Y para intentar el mayor acercamiento posible a los sentidos implícitos en las experiencias de los sujetos entrevistados, se buscó una aproximación a la cultura sorda asistiendo a algunos de los espacios con presencia de la comunidad sorda referidos en las entrevistas, como por ejemplo, la iglesia de *San Hipólito* y la *Universidad Marista*.

## Escuchando las voces de las personas sordas (resultados)

Gael un joven sordo con una hermana sorda, menor que él, y padres oyentes, asistió a una primaria privada regular donde todos eran oyentes, la dirección de la escuela contrató a una maestra Sorda hablante de LSM para apoyarlo. Esta maestra le comenzó a enseñar LSM y un día le dijo a Gael algo que lo sorprendió:

> Yo me creía igual a todos, de repente me dio como choques eléctricos saber que yo era sordo, de pronto mi maestra viene y me dice –eres sordo, yo también–. Y yo –mmm… ¿en serio?– Y de repente yo veo que su esposo también era sordo. Y yo dije –¡guau!–, y yo le dije –y ¿Tu hijo?– –También nació sordo–. Yo dije –¡guau!–, me quedé con el ojo cuadrado, de pronto ya, fue así […] (Gael, comunicación personal, agosto 2016).

Aquí queremos resaltar la expresión "*de pronto mi maestra viene y me dice: eres sordo*", ¿qué significa ese "de pronto"?, pareciera un efecto de retroactividad, un golpe de comprensión en donde un pasado cobra significación a manera de un rayo en la obscuridad

[4] Por cuestiones de confidencialidad se cambiaron los nombres.

que descubriera un sentido, pues cuando la maestra le dice "eres sordo" le causa estremecimiento: *de repente me dio como choques eléctricos*. Este *decir* viene de una exterioridad (su maestra) y repercute en su cuerpo, esto puede considerarse una experiencia, un acontecimiento que marcó un antes y un después en su vida.

¿Cómo que era sordo? ¿De qué le hablaban? Cuerpo, sentido, extrañeza, estremecimiento, un todo que le abre la experiencia a la diferencia, pero además a una diferencia que le significó que no era igual a los demás.

Luego, tenemos el caso de Leticia ella nos dice:

> En el IPPLIAD, ahí aprendí señas, [fui al IPPLIAD] desde que tenía 2 años y medio hasta los 13 ó 14 años más menos, ya sabes 1ero., 2do., 3ero., 4to., 5to., y 6to.
>
> Entrevistadora: ¿En casa alguien más habla LSM?
>
> Pues sí, igual no es como mucho, por ejemplo, mi mamá. Mi papá, él sólo habla, él no usa la LSM, no sabe señas así que casi no platicamos, sólo me avisa para comer o ir a la tienda y ya (Leticia, comunicación personal, mayo 2016).

Toda su infancia Leticia fue al IPPLIAD [5], un colegio en la CDMX para niños sordos donde se ha construido una comunidad de personas sordas: maestros y alumnos, todos hablantes de LSM. En su casa de alguna manera el medio de comunicación también son las señas: su mamá sabe un poco de LSM, su papá, aunque no sabe LSM, interactúa con Leticia para lo básico usando algunas señas. Luego, Leticia agrega:

> Yo pensaba que todo el mundo era sordo siempre hablé en señas, hasta que dije no, mi mamá platica con mi papá y no usa señas, mi mamá es oyente y entonces le pregunté –¿eres oyente?– Y me dijo –sí, pero uso la lengua de señas para poder comunicarme contigo.– Entonces me fui dando cuenta que había más oyentes que sordos, que por ejemplo hay algunas familias que heredan la sordera, pero otras como por enfermedad y así lo descubrí (Leticia, comunicación personal, mayo 2016).

Parece que para Leticia en su mundo circundante, en su contexto familiar y escolar la comunicación e interacción era en LSM, así concebía el mundo, por eso para ella todos eran sordos hasta que un día se da cuenta que sus padres no usan esa lengua para comunicarse entre ellos. Ese momento abrió una discontinuidad, una diferencia. Atestiguamos un parteaguas en la vida de Leticia un descubrimiento, pero en sentido inverso que Gael: primero un universo de sordos e irse dando cuenta de la diferencia, que ella es sorda, y posteriormente que hay más oyentes que sordos. Por tanto, a Leticia ese darse cuenta le significó ser parte de una comunidad que se distingue por usar la LSM.

El IPPLIAD jugó un rol particular. Leticia estaba inmersa en el contexto de una comunidad escolar donde la interacción era en Ls; por lo tanto, cuando descubrió que sus padres no hablaban entre ellos con LSM, lo mismo que la mayoría de las personas, eso la asombró, hubo una develación de sentido, de descubrimiento, pero no atravesó su cuerpo, no la inquietó como a Gael, quien se estremeció y se sintió diferente frente a los demás. Pareciera, entonces, que cuando se devela la sordera se produce una identidad aderezada

[5] Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje IAP.

por la diferencia y ese ser distinto a los demás, cobra un valor y significación ante la posición de semejanza. Entonces, al convivir en una comunidad donde hay personas a quienes se les identifica como iguales, como semejantes, el darse cuenta de la diferencia es sorpresivo, pero no genera conflicto; en cambio, cuando lo viven como algo que únicamente le pasa a él (ella), y no hay alguien con quien compartir, ¿con qué significado y valoración viene acompañada esa característica, esa diferencia: de rechazo, separación o reconocimiento positivo?

Otro aspecto a resaltar es el desarrollo de una lengua. Leticia asistió a un colegio donde la lengua de uso es la LSM, eso favoreció para que la desarrollara como su primera lengua. En cambio Gael iba a una escuela regular, aprendía LSM con la maestra sorda que la dirección de la escuela contrató para apoyarlo, pero nadie más era usuario de la LSM, y entonces en la interacción y convivencia con sus maestros y compañeros del aula, nos cuenta:

> [en la primaria] mis maestros hablaban y hablaban todo el tiempo y yo no entendía nada, eso fue un problema muy grande, justifico mi rebeldía con eso, pero tenía una amiga, siempre estábamos compartiendo, señas, palabras, […] Algunas maestras si eran buena onda, me apoyaban, me hacían dibujos y entonces yo podía entender, algunos no me tenían paciencia. No entendía muchas cosas a veces como de matemáticas, cosas así, por ejemplo, las historias, los cuentos, abrían el cuento y me empezaban a leer, pero la verdad es que no entendía nada, mis amigos se sentaban junto a mí y me iban pasando la mano en las palabras, para que según ellos yo pudieran leer, pero la verdad yo no entendía las palabras, empezamos a subrayar, para que yo empezara a preguntar qué era lo que significaban, mi mamá era la que me daba todos los significados de todas las palabra que yo no comprendía, pasábamos mucho tiempo hasta muy tarde estudiando en la primaria (Gael, comunicación personal, agosto 2016).

Como vemos, había cierta disposición para apoyar a Gael tanto de algunos maestros y compañeros, pero eso no era suficiente para el tema del acceso y comprensión de la información, ni para aprender a leer. Además, no logró desarrollar plenamente la LSM y de eso Gael se dio cuenta cuando llegó a Clotet, un espacio escolar para personas sordas hablantes de la LSM, para estudiar la secundaria, y al respecto él nos cuenta:

> […] ya después ella [la maestra sorda en la primaria] me llevó a Clotet y ver que todos sabían lengua de señas y yo la verdad es que no sabía lengua de señas estaba sorprendido, no sabía nada, no tenía nada, empecé a curiosear, empecé a platicar a preguntar y la verdad es que no me empezaron a caer bien las personas sordas, algunas me caían bien, obviamente yo no conocía nada de eso, yo les preguntaba y les escribía y les decía –la seña ¿Cuál?– Ellos se empezaron a burlar de mí y sordos contra sordos me hacían bullying diciendo– U¡ah¡ ese sordo es ignorante […] (Gael, comunicación personal, agosto 2016).

Una maestra le enseñaba LSM a Gael, pero no fue suficiente para que desarrollara plenamente la LSM, entonces cuando llegó a Clotet se dio cuenta que en realidad no sabía LSM, y además fue catalogado por sus compañeros como ignorante. Así que integrarse a esta comunidad tampoco fue fácil, quizá se pensaría que por ser una comunidad de chicos sordos, como él, Gael sería bien recibido; sin embargo, lo que nos cuenta nos habla de que la integración a un grupo no se da de manera automática, no importa si es con personas

sordas u oyentes. Un factor que tiene cierto impacto en el proceso de integración es el compartir una lengua en común, además que se viva en aceptación y reconocimiento por sus congéneres.

Luego, Gael agrega:

> […] en Clotet (secundaria) aprendí mucha responsabilidad, no hay intérpretes, únicamente sordos, aprendí bien lengua de señas, poner atención a la lengua de señas, aprendí diferentes temas, a hacer la tarea, a practicar matemática y todo eso fue lo que aprendí, matemáticas, español, historia, gramática todo eso, geografía, civismo, algunas de esas cosas aprendí, pero sobre todo lengua de señas, porque ahí, nada de hablar, solamente señas, hice amigos, tuve amigos, pude hablar con ellos en Ls y decir –perdón, me distraje, ¿qué dijo ahí? ¡ah! ya–, el maestro dice –lalala– ¡ah¡ me quedaba bien claro ya, completamente claro a diferencia de lo que hay con los oyentes. (Gael, comunicación personal, agosto 2016).

Aquí queremos destacar, dice Gael, *aprendí bien lengua de señas, porque ahí nada de hablar*, esto es, fue en la convivencia diaria en esta comunidad de personas sordas hablantes de LSM donde Gael siente que adquirió plenamente la LSM, una lengua que le permitió aprender, comprender, entender. Es decir, le permitió articular significados, le dió la gramaticalidad para la comprensión del mundo, cosa que no procedía antes por no tener un sistema de comprensión.

Una lengua suele desarrollarse naturalmente en el seno de una familia, en el uso diario y en la cotidianidad, pero cuando un miembro de la familia requiere desarrollar una lengua distinta a la de su contexto familiar (sea una persona oyente en una familia de hablantes de LSM o una persona sorda en una familia integrada únicamente por oyentes y donde nadie sabe LSM), la escuela parece ser una opción no sólo para cuestiones escolares, sino también como comunidades lingüísticas que posibilitan el espacio para el desarrollo de una lengua, en este caso la LSM.

Ahora bien, tener una lengua en común, ¿qué significa? Estamos ante el hecho de que el lenguaje, el habla no se puede restringir a una noción de herramienta o instrumento de comunicación; sino como lo señala Heidegger (1991), de cómo los hombres nos encontramos habitados por el lenguaje, habitados por las significaciones que se le otorgan culturalmente a la forma de vivir entre los hombres a través de la historia. También es importante señalar que los cinco sentidos considerados como naturales, del orden biológico y fisiológico, también están bajo la inmersión de la significación humana. Nos referimos a la hermenéutica de los "sentidos".

Cada cultura produce su visión de mundo (Heidegger, 1998) y construye significados alrededor de lo que considera como semejanza y diferencia. De tal manera que cuando un sujeto llega al mundo, se encuentra con un mundo, que le es dado, una cultura y sus modos de ser y estar, un lenguaje que lo habita desde su nacimiento, ya que es parte de la cultura previa a su nacimiento. La madre y miembros de la familia se encuentran inmersos en una cultura que el lenguaje expresa, que ha sido construida históricamente y que son transmitidos generacionalmente y con las transformaciones que se van produciendo.

La cultura expresada en el lenguaje posiciona a todo sujeto humano que inicia su existencia en el mundo en un sentido de semejanza y/o diferencia, de permanencia o no según los sentidos y significados que tiene establecido y acorde a las condiciones de vida

que un mundo preestablecido tiene asignado. Desde esta estructura material y simbólica inicia el *projectum*, (Heidegger, 1991), esta matriz en donde se precipita al sujeto a ser arrojado al mundo en que vive. Un mundo anticipa su enunciación.

De esta manera, la constitución del sujeto requiere de la exterioridad cultural por ello su morada es el lenguaje. El lenguaje como morada lo entendemos como constituyente de la posición del sujeto en el mundo, tiene una exterioridad condicionante de la constitución de su subjetividad. Quizá entonces, la significación de una diferencia en un sujeto no se encuentre en la característica física o en el atributo en sí del sujeto, sino en la concepción que la cultura tiene sobre esa característica. En este caso, interesa resaltar cómo se significa la sordera y cómo se la conciba, ya que ello dará pie a la asignación de un valor de permanencia o rechazo, de diferencia o semejanza, de reconocimiento o no como igual o no igual a las personas sordas.

Escuchemos la voz de Alexa, una joven sorda que estudió el nivel básico en un Centro de Atención Múltiple[6] (CAM) cuya educación estaba basada en la oralización:

> Yo estudié en el CAM, un Centro de Atención Múltiple, y mis maestras siempre hablaban, [aunque] yo realmente no aprendí el español, antes creía que lo mejor era la oralización, yo veía que mis maestros hablaban y entonces yo decía, –sí nosotros debemos de oralizar– [...] (Alexa, comunicación personal, septiembre 2016).

Y luego agrega:

> [...] mis papás no saben lengua de señas, la verdad antes la maestra les decía –su hija necesita oralizar–. Entonces, mi mamá decía, –ella está bien–. Ellos no nos prohíben, a mi hermana y a mí, no nos prohíben la comunicación en lengua de señas, nos dejaron [...] (Alexa, comunicación personal, septiembre 2016).

Alexa estudió el nivel básico en un CAM, cuando en México todavía no se reconocía oficialmente la LSM como la lengua de las personas sordas. La apuesta por la oralización seguía predominando por considerarla la mejor manera para lograr la integración del sordo, aun así sus padres deciden dejar que su hijas usen la LSM.

Pero, Alexa veía que sus padres no sabían lengua de señas, las maestras oralizaban, y procuraban la oralización en los alumnos y al parecer no tenía compañeros que usaran la LSM. Todo su contexto cultural era el mundo de la oralidad, para ella eso debe haber significado que era lo mejor.

Y además recuerda:

> [...] tengo una hermana sorda, entonces como que era algo muy normal, platicar con ella en lengua de señas, no es que yo me sintiera diferente, bueno sí, a lo mejor yo veía a mis compañeros hipoacúsicos [del CAM] entonces yo anhelaba y quería hablar como ellos, yo decía –yo no puedo hablar bien, yo quiero hablar como ellos como los hipoacúsicos, no como los oyentes–, los oyentes a mí no me preocupaba, pero yo quería ser como mis

[6] Instituciones que brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares: la práctica educativa se enmarca en el Plan y los Programas de estudio vigentes de Educación Inicial, Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y se atiende a población desde los 43 días de nacidos hasta los 18 años. https://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/especial.html

> compañeros hipoacúsicos, es lo que quería [...] (Alexa, comunicación personal, septiembre 2016).

De esto, queremos destacar, Alexa señala que no le preocupaban los oyentes, sino sus compañeros hipoacúsicos, es decir sus pares, lo cual expresa un deseo de pertenencia, de ser parte de, "como ellos", un estar juntos, ser parte de ellos, lo cual pareciera se obstaculizaba por la diferencia en el "hablar" y que se traducía en no ser igual que los otros. El hablar de ellos, sus compañeros y maestros, implicaba una carencia para ella, la cual quería superar.

Un día, Alexa ya siendo una joven llegó a Clotet, y nos dice:

> […] mi amiga me dijo –mira, fíjate, puedes venir a trabajar aquí a Clotet que es de medio tiempo–. Y entonces, por eso fue que vine, porque necesitaba trabajo y entonces a raíz de eso, muchas cosas cambian en mi vida, conocí a intérpretes, conocí a maestros, empecé a tener la identidad sorda, empecé a contactarme con, con otras personas, empecé a tener como un cambio. La verdad, aquí se abrió el mundo de los sordos para mí (Alexa, comunicación personal, septiembre 2016).

Y remarca:

> […] yo todavía no me sentía con mi identidad sorda, no me sentía orgullosa de ser sorda, hasta que llegué aquí a Clotet fue que aquí esa identidad y desde ese momento pues ya me siento orgullosa de ser sorda, porque antes para mí, eso no era importante. Yo recuerdo que mi papá me decía –tú eres sorda, ni modo pues te tienes que esforzar más–. Me tengo que esforzar más, tengo que esforzarme, es difícil y tengo que esforzarme más, pero era lo único (Alexa, comunicación personal, septiembre 2016).

Alexa era ajena al contexto de las comunidades de personas sordas, hasta que llegó a Clotet, y entonces, como ella dice, s*e le abrió un mundo, el mundo de los sordos*. Pero además se trata de una comunidad, que como vimos antes tiene sus orígenes en la época de la *Escuela Nacional para Sordomudos*, y desde siempre se ha caracterizado por la enseñanza en lengua de señas. Es pues, en la convivencia con las personas de dicha comunidad que Alexa se descubrió a sí misma como persona sorda con una lengua propia. Todo esto, ella lo desconocía, por esa razón piensa que cuando asistía al CAM quería ser como sus compañeros hipoacúsicos, no creció en el ambiente de la comunidad sorda, y no había algo por lo cual enorgullecerse, al contrario, su papá de alguna manera le dice que por ser sorda las cosas le serían más difíciles y tendría que esforzarse más que los otros; y luego, no podía hablar igual que las maestras ni como sus compañeros hipoacúsicos. Llegar a Clotet le cambió esta perspectiva, se descubrió como alguien con una lengua que compartía con otras personas y con quienes se sintió identificada, ahora tenía algo por lo cual enorgullecerse: su identidad como sorda, un ser en comunión con otros, en relación compartida por ser habitados todos bajo la LSM, ser comunidad. Así, por primera vez se revertía el significado de la sordera como falta, carencia y le permitía ser parte de una mismidad, la cual se reconfigura como un algo que portar con orgullo, Alexa lo dice claramente, antes no tenía identidad, es una especie de expresión de posicionamiento de orgullo ante la existencia, así tal y como es ella, sorda. Sorda, en tanto que hay una comunidad que la posiciona desde un lugar de valor de positividad y no una carencia, como estar en déficit de, sino todo lo contrario, está bien ser sorda.

Esta narrativa de Alexa nos permite una interrogante; ¿qué se entiende por educación inclusiva?, ¿una escuela regular con un programa de inclusión que contemple una maestra intérprete para Alexa que es sorda?, o ¿un espacio en el que Alexa se encuentre con compañeros sordos, es decir en una comunidad lingüística, donde la LSM sea el medio de la enseñanza? A nuestro parecer la respuesta apuntaría a esta segunda opción, la cual implica que los alumnos compartan un código, una hermenéutica, un estatuto de lengua con su propia particularidad, y que gesta procesos de identidad, de semejanza, de comunidad, de mismidad. Un espacio que construye una valoración de estar entre iguales.

Ahora bien, después de la primaria o la secundaria los sordos se encuentran con que su opción para seguir estudiando es la escuela regular, tal como les ocurrió a Gael, Leticia y Alexa. ¿Qué les sucedió al enfrentarse de manera individual a una escuela regular, donde predominaba la comunidad oyente? Veamos la experiencia de cada uno de ellos.

El primer espacio escolar regular al que asistió Leticia fue la secundaria, y aunque tendría el apoyo de un intérprete para sus clases su mayor inquietud era cómo se iba a comunicar:

> Pues sí, me sentí un poquito nerviosa, no sabía cómo comunicarme, pero mi mamá me dijo, –no importa tú puedes, no importa, tú júntate con los oyentes–. Y ya, gracias a ello fui descubriendo muchas cosas, y ahora puedo escribir el español (Leticia, comunicación personal, mayo 2016).

Toda su primera infancia había convivido con compañeros y maestros que hablaban su misma lengua, pero en la escuela regular nadie hablaba esa lengua, así que la principal inquietud era cómo haría para comunicarse. Su inquietud se fue disipando al descubrir otras posibles maneras de hacerlo.

> En la secundaria sí, era un hombre, un compañero, no sabíamos cómo comunicarnos y me dijo, –mmm… hay que escribirnos– y dije –¡ah, sí!– Pues, obviamente mi español fue como muy malo, pero él me corrigió lo que yo quería decir y yo poco a poco le fui enseñando, p.ej., el abecedario en señas, y como que todos nos vieron y después se empezaron a interesar y pues quisieron aprender señas o me corregían mi español cuando escribía en el pizarrón, ellos me corregían, se levantaban a corregirme. Pues ya, me fui acostumbrando a ellos (Leticia, comunicación personal, mayo 2016).

Su primera lengua de Leticia es la LSM, la desarrolló gracias a que asistió a un espacio donde era la lengua de uso cotidiano, el español es su segunda lengua. Cuando llegó a la secundaria, no exenta de sentirse nerviosa ante lo nuevo y el temor de no poder comunicarse, no había visualizado que el español escrito podía ser su medio para interactuar en un espacio donde nadie hablaba LSM. Así que, asistir a esa escuela regular le abrió un panorama distinto, el de la comunicación con el español escrito y además darse cuenta que también ella podía enseñar a los demás un poco de su propia lengua. Qué importancia que en este primer encuentro ante la diferencia, un compañero, con la mayor naturalidad le indica que se pueden escribir, y eso, a ella le permite una revelación, todo un aprendizaje, al mismo tiempo su compañero se interesa por su modalidad de comunicación y quiere aprender, y el resto de compañeros también. Hay ahí, en ese encuentro, una posibilidad mutua de abrirse a posibilidades distintas, no pareciera que vieran en Leticia una carencia, sino una

genuina aspiración por aprender su lengua, y ella a su vez, se da la posibilidad de abrirse a una modalidad de comunicación escrita, el español.

Algo parecido vemos en Gael, cuando nos cuenta su experiencia en la preparatoria donde era el único estudiante sordo y para sus clases contaba con el apoyo del intérprete:

> Gracias a la comunidad sorda pude entender que con el intérprete me queda todo muy claro, yo le preguntaba al maestro y el intérprete hacía la voz, entonces el maestro me estaba entendiendo, igual con mis compañeros. Con mis compañeros nos escribíamos un poco, ellos con gestos me entendían, me hacían *gestuno*[7] y si no nos entendíamos rápidamente nos escribíamos, los fui probando, les imprimí el abecedario en LSM, fui probando a ver quién podía interesarse. Por curiosidad, algunos aprendieron, […] y nos poníamos a platicar, podíamos saludarnos, algunos me ayudaban, me empezaban a deletrear, yo les enseñaba la seña y ya después empezaron a fingir como que me interpretaban, la verdad es que me gustaba (Gael, comunicación personal, agosto 2016).

Gael tiene ahora una lengua con la cual comunicarse, la LSM, y ya se había familiarizado con la figura del intérprete y su función para los efectos de la comunicación con los demás, cosa que, como él mismo señala, entendió al convivir con la comunidad sorda. Y aunque nadie más sabía LSM, Gael no se sintió intimidado, antes bien, quiso compartir con los demás su lengua, invitarlos a aprenderla.

Hemos de resaltar algo que muchas veces pasa como obvio, la función de la figura del intérprete. La labor del intérprete es cambiar de un idioma a otro un discurso, un texto, una conversación entre dos o más personas que hablan lenguas distintas. En el caso de la interpretación del español a la LSM implica entre otras cosas, primero, que las personas a quienes se dirige la interpretación en LSM conozcan dicha lengua y hay muchas personas sordas que no hablan LSM o solo tienen un nivel de señas caseras. Entonces si Gael, Leticia y Alexa, sintieron en los intérpretes un apoyo para la comunicación fue porque son usuarios de la LSM, y segundo, las personas necesitan aprender lo que significa que haya un intérprete, y el rol que juega en el circuito de la comunicación. Gael, Leticia y Alexa, conocieron a los intérpretes y comprendieron su función en el ambiente de una comunidad sorda. Así el puente comunicacional entre dos comunidades, como vemos en diversos medios, se realiza a través de una mediación, un intérprete que permitirá lo relacional, un encuentro posible entre diferentes, y con ello la posibilidad de que se dé un acontecimiento (Heidegger, 1998) algo inesperado que no puede preverse, sino a través de lo que el mismo juego o dinámica relacional vaya dando lugar. Cabe resaltar que la tecnología es una mediación que apertura de manera inaudita a mundos, puede auxiliar en hacer una nueva ventana al universo.

Luego tenemos el caso deAlexa, nos cuenta su experiencia en un espacio escolar donde ella era la única persona sorda:

> Yo empecé desde el jardín, desde preescolar hasta secundaria [en el CAM] y después, cuando acabé la secundaria, entré a un Cetis[8] con oyentes y ahí fue cuando me di cuenta de que

[7] Gestuno refiere a gesto y unidad, es el nombre con el que en sus orígenes se nombró al sistema internacional de seña. En este contexto se emplea para describir cosas, emociones, situaciones, etc., con movimientos de las manos, y/o con gestos.

[8] Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS).

> tenía muchos problemas de comunicación, palabras que no sabía, me escribía y me quería comunicar, pero me daba pena porque no sabía, no entendía lo que me estaban escribiendo, la verdad sí me daba mucha pena (Alexa, comunicación personal, septiembre 2016).

En el Cetis todos sus compañeros eran oyentes, nadie hablaba LSM, ella pensó que escribiendo se podría comunicar, pero en lugar de eso descubrió que no sabía leer ni escribir español. Ella debía saber, eso lo dicen de alguna manera los certificados que te dan al concluir la primaria y la secundaria, pero descubre que no es así, y agrega:

> […] cuando yo acabé la secundaria yo no sabía leer ni escribir, yo creo que me regalaban las calificaciones, y eso significa que me están diciendo pues, "pobrecita es sorda no sabe", o sea, si yo no sabía, me hubiera dado, hubiera sacado malas calificaciones, yo confiaba en que yo era inteligente, porque tenía buenas calificaciones, y de repente cuando llego al Cetis, me enfrento con otra realidad, que no sé leer, no sé escribir […] (Alexa, comunicación personal, septiembre 2016).

Al llegar al Cetis, Alexa además de descubrir que no sabe leer ni escribir, cosa que le avergüenza, siente que las maestras en el CAM le tuvieron cierta lástima y consideraban que no era capaz de aprender, y ella todo el tiempo se sentía inteligente, eso lo decían sus calificaciones. Así convivir con los oyentes le hizo darse cuenta de situaciones a las que se enfrentan muchas personas sordas, y que les cierran posibilidades, como por ejemplo la opción de la comunicación escrita o el seguir estudiando cuando no le han dado las herramientas necesarias para continuar.

Para cada una de estas personas fue diferente su experiencia al llegar, Leticia a la secundaria, Alexa al Cetis y Gael a la preparatoria, donde eran las únicas personas sordas. Cada una iba con una expectativa distinta de lo que se encontrarían. Queremos resaltar una primera inquietud que se plantean, cómo se comunicarían cuando llegaran a los espacios con oyentes. Un segundo tema será el español escrito, que por un lado puede parecer un puente entre los sordos y los oyentes, y por otro lado, las personas sordas no reciben formalmente la enseñanza del español como segunda lengua. Estas tres personas llegaron a los espacios escolares con oyentes con un nivel mínimo de español lo que los colocó en desventaja. Ciertamente percibimos la disposición de sus compañeros para abrir el canal para relacionarse e incluso se interesan por aprender algo de LSM y las personas sordas a mejorar su español. Otro aspecto a resaltar es que el contenido del currículo escolar está estructurado bajo la lógica del español y los sordos se encuentran con la barrera de un español que no dominan. Esta situación ellos la tienen que resolver por cuenta propia y aprender a adaptarse al espacio escolar.

Ante esto, nuestras preguntas consistirán en: ¿Si la educación inclusiva es una educación para todos en el sentido de "todos en las mismas escuelas", para el caso de las personas sordas, ¿qué características necesitaría tener la escuela para brindarles el espacio propicio para desarrollar plenamente la lengua de señas, y al mismo tiempo adquieran el español escrito como su segunda lengua? ¿Es suficiente con el apoyo de intérpretes certificados? ¿Cómo lograr espacios escolares que les permita a las personas sordas sentirse en una comunidad entre iguales?

## Conclusión

Al apuntar la flecha de Laocoonte hacia la educación inclusiva, proponemos los siguientes puntos para reflexionar:

a) En el caso particular de las personas sordas hemos encontrado que los cambios en los fundamentos y paradigmas educativos impactan no sólo en la vida escolar de las personas sordas, sino también en su constitución subjetiva; en su identidad que se conforma según la imagen que la escuela y la sociedad mantienen sobre el concepto de sordera, ya sea, como discapacidad o como diferencia. La sordera como discapacidad atraviesa si el sujeto sordo se encuentra en espacios donde no comparte una lengua con sus compañeros, y su sordera se concibe como falta o carencia. En cambio, si el sujeto sordo se encuentra atravesado por la misma lengua compartida con sus semejantes, la diferencia ante los oyentes, no lo atravesará como carencia, necesariamente.

b) Las maneras de vivir y significar la sordera están ligadas con establecer un lazo social que implica compartir una lengua que es más que gramática, es estar en un mundo común y semejante. La lengua de señas le permite la comprensión del mundo y sus significaciones. Esto les da la posibilidad de generar vínculos de compañerismo, de amistad con otras personas, ser parte de una comunidad escolar donde se perciben entre iguales por tener todos el mismo código de comunicación. Al sentirse parte de una comunidad, darse cuenta de las diferencias, es decir que hay otros “oyentes” no los impacta de la misma manera que cuando se sienten los únicos y ser señalados como a los que les falta o tienen un problema. Ser parte de una comunidad, encontrarse con otros con quienes comparten su vida, este estar en comunidad es lo sustancial en la valoración, en cómo se viven y asimilen las diferencias. En este sentido encontramos que la constitución de la sordera no se da por la falta de audición, o sea por una causa física, sino por una significación que culturalmente se le asigna y como una dimensión estructural de la constitución identitaria que puede darse en sentido peyorativo y/o reivindicativo y en esto tiene cierto impacto el contexto escolar: el cómo son recibidos y cómo descubren su condición de sordera.

c) Sentirse parte de una comunidad no exenta a las personas sordas de la incertidumbre de cómo será la interacción en espacios fuera de la comunidad hablante de lengua de señas, donde la lengua en uso es el español. Aquí encontramos la relevancia de lo relacional. Todo consiste en la disposición de estar abiertos unos y otros al encuentro entre ellos. Para ello se requiere estar abiertos para indagar, intentar y construir modalidades de comunicación que rebasen los aparentes límites del lenguaje y descubrir otras posibles formas de entenderse. Por ejemplo, cuando se encontraron las personas sordas con los oyentes, uno de los oyentes intentó la forma escrita para comunicarse y las personas sordas descubrieron que el español escrito servía justo para comunicarse con los oyentes. A su vez, pudieron enseñar a los oyentes la lengua de señas por el interés que les mostraron.

d) Los sordos requieren, antes que nada, lazos comunicantes, es decir estar en comunidades lingüísticas donde desarrollen plenamente su lengua, y tener así una base para adquirir el español escrito como segunda lengua. El proceso de adquisición del español como segunda lengua para los sordos hablantes de la LSM es una tarea

aún pendiente, ya que el contenido curricular se encuentra bajo la lógica de esta lengua como dominante y la lengua de señas no ha construido aún todos los códigos necesarios para los diferentes campos de saber.

e) Otro punto relevante es la necesidad de intérpretes en los diferentes campos de la formación profesional. La certificación de un intérprete en LSM, no basta para la función de intérprete en los campos del saber y la capacitación. Se requiere toda una formación de intérpretes especializados.

f) El último punto por reflexionar es si la educación inclusiva entendida como "todos en la misma escuela" no resulta una ficción de la inclusión, un simulacro y fachada de cumplimiento de las promesas y anhelos pendientes de la inclusión.

Así, esperamos haber mostrado a través del empleo de la flecha de Laocoonte la complejidad de los procesos inclusivos.

## Bibliografía


Arnaiz, P. (2019). *La Educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI.* Participación Educativa, 39-51. http://ntic.educacion.es/cee/revista/n9/pdfs/pe-n9_art03 _pilar-arnaiz.pdf

Benjamin, W. (2005). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos.* Ciudad de México, México: Clío.

Bregain, G. (2018). *Pour une histoire du hándicap au XX siècle.* Aproches transnationale (Europe et Amériques). Rennes, Francia: PU Rennes.

Breval, J. M. (2019). *Historia del Caballo de Troya.* Recuperado de https://historiageneral.com/2009/02/20/el-caballo-de-troya/#comments

Cruz, R. (2018). *¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva?* Perspectivas y posibilidades de avance. Alteridad, 13(2), 251-261. https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08

Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). *Educación inclusiva o educación sin exclusiones.* Revista de Educación, 327, 31-48. Recuperado de http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/008200330015.pdf

Escudero, J., y Martínez, B. (2011). *Educación inclusiva y cambio escolar.* Revista Iberoamericana de Educación, 85-105. Recuperado de https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf

Forster, R. (2009). *Los Rostros de la Alteridad.* En Experiencia y alteridad en educación (pp. 121-142). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Giné, C. (2009). *Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales.* En La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado (pp. 13-24). Madrid, España: Alianza Editorial.

Heidegger, M. (1991). *Lógica - Lecciones de M.Heidegger* (semestre, verano 1934) en el legado de Helene Weiss. Barcelona, España: Anthropos.

Heidegger, M. (1998). *La época de la imagen del mundo.* En Caminos del bosque (pp. 73-90). Madrid, España: Alianza Editorial.

Jacobo, Z. (2012). *Las paradojas de la integración / exclusión en las prácticas educativas:* Efectos de discriminación o lazo social. Buenos Aires, Argentina: Noveduc-Graó.

Jullian, C. (2008). *Un héroe francés en el silencio: Eduardo Huet y la conformación de la identidad sorda en México* [Epub]. En México Francia Memoria de una sensibilidad común; Siglos XIX-XX. (Tomo III-IV, pp. 385-410). https://doi.org/10.4000/books.cemca.1643

Jullian, C. (2018). *Haciendo "hablar" a una historia muda. Surgimiento y consolidación de la comunidad sorda de Morelia.* Relaciones Estudios de Historia y Sociedad, 39(153), p.261. https://doi.org/10.24901/rehs.v39i153.378

Larrosa, J. (2009). *Palabras para una educación otra.* En Experiencia y alteridad en educación (pp. 189-203). Rosario-Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

León, M. J. (2012). *Educación inclusiva.* Evaluación e intervención didáctica para la diversidad. Madrid, España: Síntesis.

Ley General de las *Personas con Discapacidad.* (2005, 10 junio). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgpd/LGPD_abro.pdf

Ley General para la Inclusión de las *Personas con Discapacidad.* (2011, 30 mayo) Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pd

López, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones.* Innovación Educativa, 21, 37-54. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez de Lara, N. (2009). *Escuchar al otro dentro de sí.* En Experiencia y alteridad en educación (pp. 45-77). Rosario-Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

Ramsey, C. L. (2011). The People who Spell. Amsterdam, Países Bajos: Amsterdam University Press.

Sánchez, N. (coord.). (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención.* D.F., México: Dirección de Educación Especial.

Segura, L. (2005). *La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos, 1867-1902.* Cultura Sorda. Recuperado de https://cultura-sorda.org/educacion-de-los-sordos-en-mexico-controversia-metodos-1867%E2%80%901902/

Skliar, C. (2009). *Fragmentos de experiencia y alteridad.* En Experiencia y alteridad en educación (pp. 143-160). Rosario-Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

Taylor, S.J y Bogdan, R., (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires, México: Paidós.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales.* Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO1005/6.1.3.4-1005.pdf

# El aspecto semántico de la comprensión lectora en estudiantes sordos de nivel básico en Morelos

*Cindy Viridiana Martínez Ortíz*[1]
*Alma Janeth Moreno Aguirre*[2]

## Introducción

La lectura se conoce como un acto social por lo que se considera importante el conjunto de prácticas de socialización para la lectura, así como las representaciones del libro, el contenido de la imaginación, contenidos simbólicos, vínculos que son transmitidos por el entorno familiar, escolar y social, además de las adquiridas por las experiencias personales y las características psicológicas del lector (Gutiérrez, 2009). El aprendizaje de la lectura constituye una de las tareas más importantes a las que se tiene que enfrentar el estudiante con sordera, aunque el lenguaje escrito tiene el potencial de proporcionar un modo alternativo de comunicación que permita el acceso a información, sin embargo, gran proporción de estudiantes con sordera no llegan a alcanzar niveles de lectura competente.

La lengua escrita es la segunda lengua a la que la persona sorda se enfrenta, ya que, en muchos de los casos, al aprenderla presenta una barrera cuando no ha sido su primera lengua la oral, esto es debido al escaso dominio lexical y sintáctico, a la par de un vocabulario reducido, que lo lleva a presentar dificultades de aprendizaje, especialmente de la lectoescritura. La explicación del por qué los estudiantes con sordera muestran enormes dificultades para el aprendizaje de la lectura ha devenido en un intenso debate entre los distintos postulados teóricos en las últimas décadas (Augusto, Adrián, Alegría y Martínez, 2002; Martínez y Augusto, 2002). Las causas del bajo nivel lector y los métodos pedagógicos utilizados son algunos de los aspectos de mayor controversia. Existe una abundante evidencia empírica de que la población sorda rinde muy por debajo del nivel lector medio de sus homólogos oyentes, resultado que ha sido replicado en países con distintas culturas y lenguas (Augusto, Adrián, Alegría y Martínez, 2002; Zamudio y Ortíz, 2017).

[1] Licenciatura en Comunicación Humana, Universidad Autónoma Estado de Morelos (UAEM) México. CE: viri_8689@hotmail.com

[2] Dra. en Ciencias Biomédicas, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) México. CE: alma.moreno@uaem.mx

El objetivo de la presente investigación es analizar las estructuras semánticas de la comprensión lectora de los estudiantes sordos de un grupo multigrado de educación básica en el estado de Morelos, México. En primer término, se abordan los procesos a los que se enfrenta el sordo en la adquisición de una lengua que es el español escrito, además de analizar una evaluación sobre el análisis de las estructuras semánticas con la finalidad de apuntalar una conceptualización de la comprensión lectora del grupo de estudio. El diseño de la investigación es un estudio de caso, de tipo etnográfico, transversal, exploratorio y descriptivo, que permite conocer cómo se encuentra el aspecto semántico del estudiante sordo, así como identificar fortalezas y debilidades que permitirán al docente establecer estrategias para su intervención y con ello dirigir a una inclusión educativa. Los participantes fueron 5 estudiantes sordos prelocutivos que se encuentran en adquisición de la primera lengua, a la Lengua de Señas Mexicana (LSM), que no presentan ninguna patología asociada a la sordera, con un rango de edad de 5 a 11 años. El estudio se llevó a cabo en una institución de educación especial en un grupo multigrado del Estado de Morelos. Se adaptó un cuestionario de evaluación de estructuras semánticas que consta de 14 dimensiones, la aplicación se llevó a cabo con la ayuda de un intérprete de LSM. En cuanto a la influencia del contexto socio-cultural se encontró que limita su desarrollo, ya que la gran mayoría proviene de familias de bajos recursos y con bajo nivel educativo. La importancia de esta investigación al analizar el aspecto semántico de la comprensión lectora, fue que permitió visualizar como proceder en el abordaje del estudiante sordo de nivel primaria, identificando las necesidades que se deben fortalecer para que impacten en la lengua escrita, aprendizaje fundamental para su crecimiento académico y de comunicación con la comunidad oyente, para lograr con ello una inclusión educativa y en otros contextos como la inclusión social y laboral.

## Desarrollo

### *Marco teórico*

Actualmente en México, el fenómeno del multigrado ya no se debe a la falta de plazas de maestros, sino obedece a la geografía y a la dispersión poblacional. El tema del multigrado comenzó a resurgir en 1991, en el panorama de las políticas públicas por medio de los programas compensatorios (Weiss, 2000). Aspectos clave que se toman en cuenta para esta modalidad, son: las adecuaciones curriculares que elaboran los docentes, los procesos didácticos generados para atender la diversidad de alumnos y el significado de las relaciones de colaboración y ayuda mutua en el aula. La diversidad multigrado cimienta un gran potencial pedagógico porque, ante esa heterogeneidad tan distintiva, los docentes tienen oportunidad de desarrollar una enseñanza diversificada e incluyente, con respuesta simultánea a las necesidades educativas de todos los alumnos (Galván y Espinoza 2017).

La historia de la educación de los sordos en México inicia en 1866 cuando por decreto presidencial de Benito Juárez se crea la escuela municipal de Sordomudos y en 1867 la Escuela Nacional de Sordomudos como escuela normal. Eduardo Huet era quien estaba a cargo de la institución quien es un personaje elemental para la comunidad sorda (SEP, 2012). Durante muchos años, la escuela se ha centrado en el monolingüismo oral dejando aislados a todos aquellos que no podían acceder a este lenguaje. Esta realidad, en la que el oyente era el único con posibilidades de participar en un proceso de enseñanza-aprendizaje

y de desarrollarse de manera íntegra, fue lo que ocasionó un movimiento de oposición en el que nació un nuevo enfoque, el enfoque bilingüe bicultural en la educación del sordo (Robles, 2012). Hasta a finales del siglo se revalora la importancia de la Lengua de Señas Mexicana y su uso en la educación, con ello se inicia a buscar la forma de enseñanza bilingüe utilizando y respetando como medio de comunicación la Lengua de Señas Mexicana. Una de las propiedades fundamentales de un ambiente de aprendizaje lingüístico es que se facilite un input de lenguaje accesible al niño. En el contexto en que se desenvuelven, los estudiantes sordos ya sea en su hogar o en la escuela, pueden estar expuestos a distintas formas lingüísticas en diversos grados: ambientes en el lenguaje oral y en el lenguaje de señas, este último puede variar en cuanto al comienzo de la exposición y su consistencia. En algunos casos, los estudiantes sordos están expuestos también a modalidades de comunicación bimodal, en las que se combinan el uso simultáneo del habla y las señas, pero no se conserva la estructura sintáctica del lenguaje de señas, ya que ésta difiere de la del lenguaje hablado.

En la actualidad se ha hecho evidente que la Lengua de Señas Mexicana es una forma de comunicación manual, que depende fundamentalmente del canal visual para percibir la información lingüística, y es utilizada por las distintas comunidades de sordos en el mundo como su principal medio de comunicación (Herrera, 2005). A diferencia del lenguaje oral, la lengua de señas es un sistema de comunicación manual que los niños sordos aprenden de forma natural, por lo que se debe considerar que existen importantes diferencias entre ambas lenguas con respecto a sus reglas morfológicas y sintácticas que hacen que el aprendizaje de la lectura diverja entre oyentes y sordos. En los sordos profundos la situación cambia al ser la lectura el principal mecanismo que promueve el desarrollo de la lengua, la competencia lingüística en lengua de señas propicia un mejor acceso al lenguaje escrito (Herrera, Puente, Alvarado y Ardila, 2007). La adquisición del lenguaje oral se ve severamente afectado en niños sordos, lo que se traduce en dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, debido a las dificultades en la adquisición de la conciencia fonológica, y el escaso dominio lexical y sintáctico del lenguaje oral, sin embargo, cabe señalar que en los estudiantes sordos se desarrollan estrategias compensatorias como el desarrollo de habilidades lingüísticas generales y el dominio de una lengua de señas, que aparecen relacionados con una mejor capacidad lectora (Figueroa y Lissi, 2005).

La semántica es la dimensión que abarca el contenido del lenguaje y representa el estudio de las relaciones de unos significados con otros, trata del significado de las palabras y de las oraciones (Sequeda, González y Galeano, 2016). La evolución y el desarrollo de esta depende de diversas variables, tales como la socialización, la escolarización y la interacción con el entorno, lo cual permite tener un análisis del léxico y del proceso de significación, que favorece mejores habilidades para entender y expresar significados a través de los signos lingüísticos.

¿Por qué los sordos y los oyentes muestran un desarrollo lector tan diferente? La respuesta a esta pregunta conduce al análisis de la importancia de la fonología en el reconocimiento de palabras y a la carencia del vocabulario (semántica). El índice de vocabulario de los estudiantes sordos, al inicio de la escuela primaria en promedio apenas alcanza a 200 palabras, un índice que se considera insuficiente para la iniciación de la lectura (Herrera, Puente, Alvarado y Ardila, 2007). Algunos estudios confirman que las deficiencias lectoras de los sordos pueden deberse al desconocimiento del significado de las palabras que aparecen en el texto por consiguiente a la pobreza de vocabulario (Herrera,

Puente, Alvarado y Ardila, 2007; Augusto, Adrián, Alegría y Martínez, 2002). Las destrezas léxicas permiten conocer el significado de las palabras y así comprender los mensajes escritos, de esta forma, la palabra constituye la unidad semántica básica desde la cual se construye el discurso.

Las dificultades de lectura presentadas por los estudiantes sordos no son específicas de la sordera, sino el reflejo de un déficit global en su conocimiento léxico, sintáctico, semántico y pragmático del lenguaje oral, que limita sus progresos en el aprendizaje de la lectura (Herrera,2005). Por lo que gran porcentaje de estudiantes sordos posee pocas representaciones simbólicas de las palabras y con esta enorme limitación inician el aprendizaje del lenguaje escrito. Gran mayoría de estudiantes sordos no parecen hacer uso o hacen mal uso de la serie de claves gramaticales presentes en la oración. Así, no procesan todos los componentes de la oración, sino solamente aquellos considerados más significativos; generalmente, atienden más a los sustantivos y verbos (palabras que les son más conocidas) que las palabras funcionales, por lo que descuidan la posición de las palabras en la frase, perdiendo el sentido de la misma, y les resulta muy difícil comprender las combinaciones de palabras (Soriano, Pérez y Domínguez, 2006).

Para comprender una frase escrita y un texto de mayor extensión, es indispensable conocer la mayoría de las palabras que la componen, así como la sintaxis que las organiza, los elementos pragmáticos que contiene y los conocimientos del tema de que trata. Todos estos conocimientos lingüísticos y generales son indispensables para comprender la frase escrita pero no son específicos de la lectura, son comunes a la comprensión de la lengua escrita y de la lengua oral. El estar inmerso en un ambiente social que se comunica oralmente suele ser suficiente para que los niños oyentes tengan una base lingüística bastante para comenzar el aprendizaje de la lectura; hecho que, con frecuencia, no ocurre en el caso de los niños sordos. Otra dificultad a considerar es la identificación de las palabras escritas. Ser capaz de reconocer una palabra escrita, es decir conectar la serie de letras que la componen con su significado previamente establecido es una actividad específica de la lectura en la medida en que no sirve sino para leer (Alegría y Domínguez, 2018).

La mayoría de los estudiantes sordos tienen dificultades en el proceso de decodificación de las palabras escritas, porque realizan una lectura fragmentada y con pausas y sobre todo cuando se le presentan palabras nuevas. Estas dificultades pueden explicarse por el uso inadecuado de las reglas de transformación grafema-fonema, debido a que poseen un insuficiente conocimiento de la fonología. En estos casos los estudiantes solo utilizan la vía visual de identificación directa de las palabras, aunque se comenten errores porque para deducir el significado se fijan solo en los rasgos gráficos como: la longitud de las palabras o la forma de las letras (Gutiérrez-Braojos y Salmerón 2012). No obstante, se puede desarrollar representaciones fonológicas a través de otras vías como la lectura labial, la palabra complementada, la dactilología y la ortografía alfabética. En cualquier caso, estos niveles mecánicos de la lectura no están suficientemente automatizados y como consecuencia muchos estudiantes sordos intentan analizar las palabras separadamente, sin poder comprender el significado de las frases que se encuentran en el texto.

La comprensión de la realidad es un requisito para la comprensión de la lectura. Es difícil comprender un texto si no se comprende lo que sucede en el entorno, lo que supone participar activamente en el medio para construir experiencias, en interacciones con las

cosas y las personas. Leer es relacionar la información expresada en el texto con los conocimientos del lector para otorgar significado a lo escrito. El papel que puede jugar la lengua de señas en el desarrollo de los estudiantes sordos, abre posibilidades para el abordaje de los problemas de comunicación, interacción y aprendizaje, ya que el desarrollar un lenguaje completo de forma temprana que permita pensar, planificar y realizar hipótesis; así como también disponer de experiencias de interacción y comunicación que permita tener mayores posibilidades de conocimiento acerca del mundo físico y social. El empleo de la lengua de señas en los modelos educativos bilingües está permitiendo impulsar la enseñanza – aprendizaje del lenguaje escrito como segunda lengua, lo cual puede repercutir en una serie de aspectos que provocan que la situación de partida de los estudiantes con sordera al iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura sea muy diferente a la que presentan los niños en una situación monolingüe (Domínguez y Alonso, 2004).

Desde el ámbito de vista piagetano se reflexiona acerca de cómo los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto, en este acto de transformación el sujeto da una interpretación al estímulo y es en esta virtud que la interpretación de la conducta del sujeto se hace comprensible (Ferreiro y Teberosky, 1998). Por lo que es interesante resaltar, que el sujeto mismo es el creador de su propio conocimiento y los procesos de aprendizaje no dependen de los métodos de enseñanza, es importante conocer que el acercamiento a temprana edad con la lectura y el uso de la Lengua de Señas Mexicana facilitan una mejor comprensión e incrementa el vocabulario ya que la acción es el origen de todo conocimiento.

### *Planteamiento del problema*

La comprensión lectora es considerada una competencia clave para la adquisición de conocimientos e implica niveles de representación mental muy complejos (Guzmán, Fajardo y Duque, 2014). Con respecto a las dificultades que presenta la población para la adquisición de la lectoescritura una de las que se consideran más vulnerables es la población sorda debido a que la adquisición de la lengua escrita implica hacer una reflexión no solo de las diferencias, sino en su estructuración lingüística, y para un estudiante sordo aprender a leer y escribir no es solo aprender a manejar una modalidad diferente, sino que implica el aprendizaje de una nueva lengua.

La sordera impacta en la representación del vocabulario en el lexicón mental de las personas, por lo que las representaciones mentales de los estudiantes con sordera son diferentes a las de los oyentes, contienen representaciones signadas de las palabras, y las representaciones fonológicas son menos precisas, evidenciado incoherencias, escasa cohesión y errores morfosintácticos en los escritos (Fernández y Pertusa, 1996). Los estudiantes con sordera muestran dificultades para interpretar las marcas textuales que lo reflejan lingüísticamente, tales como el uso de los tiempos verbales y los conectores. El déficit lector no es consecuencia directa de la sordera, el problema está relacionado con la amplitud del vocabulario, el conocimiento de la sintáctica, la comprensión del lenguaje figurativo, la comprensión y asignación de significados a la palabra escrita y los conocimientos del código fonológico (Lissi, 2002 citado en Rojas, 2015).

La falta de conocimientos del medio y las pocas experiencias previas con los principales temas de los textos, es causa de los bajos niveles en lectura de estudiantes con sordera, además de que los sordos inician el aprendizaje formal de la lectura con un repertorio lingüístico y conceptual reducido, debido a que en la generalidad de los casos el diagnóstico

de la sordera ocurre después de los dos años de edad y a que la gran mayoría de los niños sordos nace en familias oyentes que desconocen la lengua de señas. Además, se agrega a ello la pobreza en las habilidades lingüísticas orales de los lectores sordos, ya que presentan un léxico limitado y un menor conocimiento de palabras semánticas y polisemánticas (Herrera, 2005).

El proceso que se lleva a cabo para la comprensión lectora de los estudiantes con sordera incluye funciones de la conciencia fonológica, el reconocimiento de las palabras en sus equivalentes en lengua de señas, que les permite desempeñarse con mayor éxito en el manejo de la lengua escrita. Sin embargo, cuando se enfrentan a un léxico desconocido omiten mucha información relevante que guarda la cohesión y coherencia de la información textual. De esta forma, los requerimientos necesarios para establecer relaciones continuas de la información global lecto-escrita, presentan grandes dificultades, produciendo confusión cuando se realizan tareas de decodificación, análisis, síntesis e interpretación de la información textual (Rincón-Bustos *et al.*, 2015).

Una investigación realizada por Pérez y Domínguez (2006), confirman que la dificultad inicial de los estudiantes con sordera es aprender la lengua escrita y conseguir un progreso lector adecuado, de tal forma que lo que el estudiante oyente alcance en un año de enseñanza lectora precisa de unos tres años por parte de los estudiantes sordos; teniendo como habilidades lectoras el nivel de los estudiantes oyentes de 3° o 4° de educación primaria, cuando finalizan la educación obligatoria (Alegría y Domínguez, 2018).

## *Método*

El diseño de estudio de la presente investigación es cualitativo desde un enfoque etnográfico, transversal, exploratorio y descriptivo porque se tiene como propósito aportar información de acciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes expresan por medio de la Lengua de Señas, pretendiendo mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los profesores en la reflexión sobre la práctica educativa. La investigación influye decisivamente en la innovación pedagógica, didáctica y curricular.

El escenario a explorar es el Centro de Atención Múltiple N° 5, es una institución de educación especial enfocado a la atención de niños y adolescentes con pérdida auditiva, pérdida visual, autismo, síndrome de Down, parálisis cerebral y discapacidad intelectual, en la que se imparten los niveles de educación maternal, preescolar, primaria y laboral. Se encuentra ubicado en el municipio de Tetecala, Morelos, la economía que existe en la localidad se basa en el desarrollo de diversos sectores, entre los cuales está la agricultura y el comercio.

La muestra se seleccionó por un muestreo a conveniencia por lo que se trabajará con un grupo multigrado que se conforma por 5 estudiantes sordos, 2 estudiantes sordas y 3 estudiantes sordos prelocutivos que no manifiestan patologías asociadas a la sordera.

### *Variable de estudio*

Estructuras semánticas: las habilidades semánticas son un aspecto básico de la comunicación ya que las palabras aisladas no transmiten información por sí mismas, los sordos poseen y usan representaciones fonológicas de las palabras que conocen al momento de escribirlas

no limitándose al reconocimiento viso-ortográfico, sino que poseen y usan un dispositivo que elabora códigos fonológicos destinados a identificar palabras. La mera existencia del dispositivo puede ser considerada como evidencia positiva de la accesibilidad al léxico interno. Una proporción sustancial de la población sorda posee representaciones del lenguaje que son accesibles a través de la fonología (Herrera, Puente, Alvarado y Ardila, 2007). El contexto es muy relevante para la construcción del significado por parte del lector sordo (Herrera, 2005).

### *Instrumento de evaluación de estructuras semánticas*

La sintaxis ha sido una de las variables que más se han investigado en el campo de la sordera, porque los estudiantes sordos no parecen hacer uso de la serie de claves gramaticales presentes en la oración. No procesan todos los componentes de la oración, sino solamente aquellos considerados más significativos; generalmente, atienden más a los sustantivos y verbos (palabras que le son más conocidas), descuidando la posición de las palabras en la frase, perdiendo el sentido de la misma, teniendo problemas a medida que la estructura sintáctica se hace más compleja (Soriano, Pérez y Domínguez, 2006).

Se eligieron una serie de situaciones potencialmente aptas para analizar la comprensión lectora de los estudiantes sordos, con la finalidad de la obtención de datos que permitan realizar una descripción de las dificultades de las variables antes mencionadas, indagando como un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus interpretaciones, y se forja su propia gramática.

Según investigaciones previas en el contexto nacional, no existen pruebas estandarizadas que evalúen habilidades semánticas, es por ello que se ha tomado un diseño de un instrumento que mide estas habilidades en niños, basándose en ítems de algunas pruebas de lenguaje tomado como referencia en una tesis de grado (Sequeda, González y Galeano, 2016).

El instrumento se aplica a través de una modalidad individual, en un ambiente apropiado para su implementación. El tiempo de ejecución es de 30 minutos, aproximadamente para cada estudiante. El docente lee cada instrucción para interpretarla en Lengua de Señas Mexicana y da opciones de respuesta para que el estudiante tenga la oportunidad de escoger, si no logra responder acertadamente en la primera instancia. Consta de dos secciones, la primera corresponde a la identificación e ítems a evaluar mediante estímulos y la segunda sección, a la hoja de respuestas. Las secciones son:

1. Datos personales del menor (nombre, edad), nombre del evaluador, fecha de evaluación. Evaluación de ítems: los cuales se trabajaron en el siguiente orden según nivel de dificultad de las categorías: 1. Riqueza de vocabulario. 2 Interpretación de hechos. 3. Categorías semánticas. 4. Definiciones. 5. Solución a situaciones. 6. Adivinanzas. 7. Semejanzas. 8. Diferencias. 9. Absurdos verbales. 10. Analogías. 11. Seguimiento de instrucciones.12 Relaciones semánticas. 13. Antónimos. 14. Sinónimos.

2. Hoja de respuestas y observaciones: corresponde al puntaje que se le da a cada ítem según las respuestas dadas, cada uno con tres preguntas. Las observaciones son los

aspectos que el evaluador considera relevantes de apuntar de acuerdo con el desempeño del niño(a) en la prueba.

### Tabla 1. Dimensiones del cuestionario

| No. | Dimensión | Descripción |
|---|---|---|
| 1 | Riqueza de vocabulario | El docente de grupo presenta al estudiante una imagen, en la cual debe señalar y señar los elementos que allí se encuentra con el objetivo de afianzar su vocabulario. |
| 2 | Interpretación de hechos | Estas actividades se realizan con ayuda del docente quien narra en Lengua de Señas una secuencia de hechos que el estudiante debe comprender en una determinada situación y opinar sobre lo que posiblemente está sucediendo |
| 3 | Categorías semánticas | El docente interpreta en Lengua de Señas cada grupo de palabras mientras el estudiante las observa, se identifica cuál es la que no corresponde al grupo y se explica la respuesta. |
| 4 | Definiciones | El docente interpreta en lengua de señas cada definición y el estudiante debe escoger entre tres opciones la respuesta correcta. |
| 5 | Solución a situaciones | El docente plantea una situación utilizando la Lengua de Señas para que el estudiante la interprete y dé su postura con respecto a dicha situación. |
| 6 | Adivinanzas | El docente interpreta en Lengua de Señas cada adivinanza para que el estudiante escoja entre tres opciones la respuesta correcta. |
| 7 | Semejanzas | El docente interpreta en Lengua de Señas cada oración y el alumno debe relacionar las características que compartan las imágenes observada. |
| 8 | Diferencias | El docente interpreta en Lengua de Señas la pregunta y el estudiante debe encontrar cualidades diferentes entre una y otra imagen. |
| 9 | Absurdos verbales | El docente interpreta en Lengua de Señas cada enunciado y el estudiante expresa si dicho enunciado tiene sentido o, por el contrario, es opuesto a la razón. |
| 10 | Analogías | El docente interpreta en Lengua de Señas la analogía. El estudiante debe completar la oración escogiendo entre las opciones, la que mejor se relacione. |
| 11 | Seguimiento de instrucciones | El docente interpreta en Lengua de Señas Mexicana una orden. El estudiante debe prestar atención y ejecutar la acción que se le ha indicado. |
| 12 | Relaciones semánticas | El docente presenta las dos columnas de imágenes para que el estudiante las relacione según sus semejanzas. |
| 13 | Sinónimos | El docente interpreta en Lengua de Señas la palabra y presenta la imagen para que el estudiante identifique las que son similares. |
| 14 | Antónimos | El docente presenta dos columnas de imágenes para que el estudiante relacione con sus opuestos. |

La puntuación de esta sección se distribuye con base en las respuestas que da el estudiante, las cuales se califican de 0 a 3. Teniendo en cuenta los siguientes criterios.

**Tabla 2. Calificación del cuestionario**

| Puntaje | Respuesta |
|---|---|
| 0 | No sabe, no responde, respuesta incorrecta. |
| 1 | No sabe, requiere opciones de respuesta. |
| 2 | Requiere de aclaración y explicación por parte del evaluador. |
| 3 | El estudiante responde satisfactoriamente. |

Se aplicó dicho instrumento y se realizó el análisis. Los resultados se expondrán a continuación.

## Resultados

La presente investigación se realiza con un grupo multigrado de audición que asiste al CAM N° 5 de Tetecala Morelos. La muestra está conformada por 5 estudiantes sordos (véase la tabla 3).

**Tabla 3. Edad de la muestra de estudio**

| Estudiante | Edad |
|---|---|
| 1. K | 5 años |
| 2. D | 6 años |
| 3. G | 10 años |
| 4. N | 10 años |
| 5. P | 11 años |

Fuente: Elaboración propia.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en dos sesiones académicas debido a las actividades que se tenían programadas en el currículo escolar. Se efectuó de manera individual dentro del aula y en todo momento se requirió de la participación del docente a cargo del grupo ya que él cuenta con certificación de intérprete. Los resultados con mayor relevancia fueron los siguientes:

K. Realizó la evaluación en un periodo de tiempo de 53 minutos, durante la aplicación se mostró inquieto y se distraía fácilmente a pesar de que en todo momento se le motivaba y se le pedía que observará al interprete. Fue el estudiante que obtuvo más resultados desfavorables presentando mayores dificultades en las áreas de: categorías semánticas, solución a situaciones, diferencias, absurdos verbales antónimos y sinónimos. Obteniendo resultados satisfactorios en las áreas de adivinanzas y relaciones semánticas.

D. Realizó la evaluación en un periodo de tiempo de 46 minutos, durante la aplicación se muestra inquieto y voltea constantemente a ver a sus compañeros, sin embargo, realiza toda la evaluación, los resultados que se reportan favorables son en las áreas de riqueza

de vocabulario, definiciones, adivinanzas y relaciones semánticas. Obteniendo resultados erróneos en las áreas de categorías semánticas, solución a situaciones, diferencias, absurdos verbales, seguimiento de instrucciones, antónimos y sinónimos.

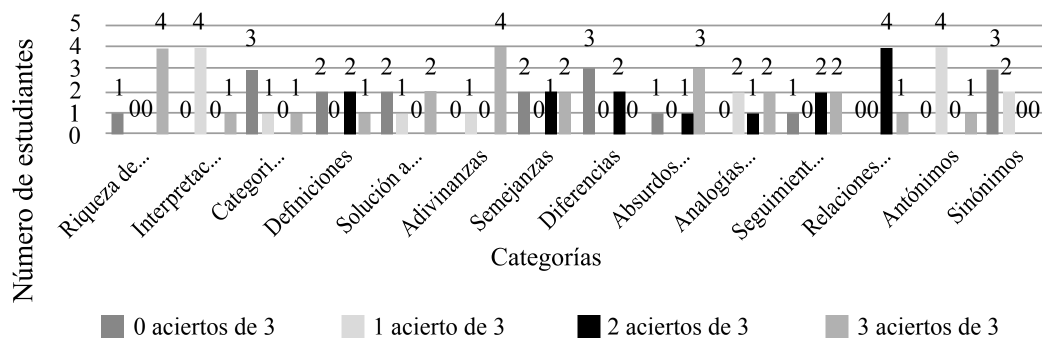
G. Realizó la evaluación en un periodo de tiempo de 54 minutos, durante la aplicación se mostró atento, penoso y sonreía frecuentemente, cabe destacar que en la mayoría de los ítems imitaba al interprete haciendo las mismas señas que el realizaba por lo que se trató de precisar que G lograra entender la consigna. Se reportan como resultados favorables las áreas de riqueza de vocabulario, solución a situaciones, adivinanzas, absurdos verbales y analogías. Mostrando dificultades en las áreas de categorías semánticas, semejanzas, seguimiento de instrucciones, antónimos y sinónimos.

N. Realizó la evaluación en un periodo de tiempo de 29 minutos, durante la aplicación se mostró atenta, participativa y con disponibilidad ante todas las tareas planteadas. Se reportaron resultados adecuados en las áreas de riqueza de vocabulario, interpretación de hechos, adivinanzas, absurdos verbales, seguimientos de instrucciones y relaciones semánticas. Obteniendo dificultades en las áreas de categorías semánticas, solución a situaciones, antónimos y sinónimos.

P. Realizó la evaluación en un periodo de tiempo de 27 minutos, durante la aplicación se mostró nerviosa e inquieta, sin embargo, estuvo atenta a toda la evaluación prestando atención a la realización de todos los ítems. Se reportan resultados satisfactorios en la gran mayoría de las áreas que componen la prueba, únicamente mostrando dificultades en las áreas de diferencias y sinónimos.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en cada área que conforma el instrumento de línea base de entrada de categorías semánticas que se evaluó en la población muestra (Véase figura 1).

**Figura 1. Resultados línea prueba base de entrada de categorías semánticas**




Fuente: Elaboración propia.

Se observa que dentro de las categorías semánticas un mayor índice de consolidación en los estudiantes sordos en las áreas de riqueza de vocabulario, adivinanzas, relaciones

semánticas y sinónimos teniendo como promedio el 100%. En absurdos verbales se obtiene un 60%, interpretación de hechos, definiciones, solución a situaciones, semejanzas, analogías y seguimiento de instrucciones con un resultado del 40%, reportándose un 20% en las áreas de categorías: semántica y de antónimos. Presentando el 100% de la muestra de estudio dificultades en sinónimos

## Discusión

De acuerdo con los resultados de la investigación uno de los aspectos de mayor discusión es el hecho de que cuando a una familia oyente le dan un diagnóstico en el que uno de sus integrantes presenta sordera prelocutiva, en primera instancia buscan la rehabilitación oral, sin embargo, la gran mayoría de los niños sordos no logra adquirir la comunicación oral, lo que ocasiona que su acceso al ámbito educativo se realice sin ningún lenguaje y ello conlleva a dificultades de aprendizaje escolar. Los niños al llegar con una forma de comunicación gestual y de señas caseras al aula pierden tiempo al no tener una forma convencional de captar la información y conocer el mundo hecho que impacta en su desarrollo cognitivo, lingüístico y emocional (Cruz-Aldrete, 2009).

Coincidiendo con Alegría y Domínguez (2018) en donde plantean que los sordos tienen los mismos niveles de inteligencia que sus pares oyentes y el mismo potencial, por tanto, pueden alcanzar los mismos resultados académicos, sin embargo, las grandes diferencias se encuentran en el ámbito de la tardía adquisición de una lengua, el acceso restringido a la información, negación sistemática con su lengua natural la Lengua de Señas, el tardío acceso a la educación o programas de educación temprana, el aislamiento comunicativo en el que se ve sometido en su entorno, ambiente poco motivador y estimulador del lenguaje, comunicación pobre entre el niño sordo y su entorno familiar, las bajas expectativas de su padres con respecto al potencial del estudiante sordo, pobres experiencias de aprendizaje y bajo nivel educativo de los padres.

Para comprender el entorno es indispensable participar activamente en las experiencias del medio y así poder construir hábitos, costumbres y vivencias. Lograr una interacción con las cosas y las personas por medio de una lengua, esto le da sentido a lo vivido ya que por medio de esta se puede explicar lo que ocurre, enseña a anticipar y poder ver el mundo de manera coherente dando un significado a lo que rodea (Zgryzek y Veinberg, 2012). Por consiguiente, está población se encuentra con rezago en la adquisición de los aprendizajes académicos al no presentar un lenguaje oral o señante consolidado cuando ingresaron al sistema educativo.

La autora Veinberg (2002) argumenta que un niño sordo que crece en un ambiente de comunicación lingüísticamente inaccesible para él, como es la lengua oral está expuesto al riesgo de ser retrasado y restringido en su desarrollo social e intelectual; concordando con ella se pudo observar en los resultados obtenidos en la población muestra que los estudiantes sordos se encuentran en contacto con la Lengua de Señas Mexicana únicamente dentro de la comunidad escolar, sin embargo, se hizo evidente que esté tiempo no es suficiente para que ellos puedan adquirirla de manera natural y fluida porque en sus casas y en otros ambientes no son utilizadas.

Hoy se reconoce la importancia de adquirir una lengua lo más tempranamente posible para el desarrollo integral de la persona, sin embargo, aun teniendo este sustento teórico,

la educación del sordo en México continúa permeada, desgraciadamente, por una lucha estéril entre dos corrientes, una que pugna porque el sordo se rehabilite, es decir, "aprenda a escuchar", y por tanto, "hable", y con ello asegurar su inclusión a la sociedad oyente, y otra que busca que el sordo adquiera la Lengua de Señas como su lengua materna, reconociendo así que el sordo forma parte de una comunidad que tiene además de una lengua que los identifica, sus propios valores, tradiciones y cultura (Cruz-Aldrete, 2009). Coincidiendo a ello se pudo observar el hecho de que los estudiantes sordos son los únicos miembros sordos en su núcleo familiar, situación que ha limitado en gran parte su desarrollo lingüístico, académico y social por la falta de herramientas y el tipo de comunicación que han desarrollado siendo una comunicación bimodal: Lengua de Señas y Señas caseras.

Aunque el lenguaje escrito tiene el potencial de suministrar al niño sordo un modo alternativo de comunicación que le permite acceder a mucha información, conocimiento y a la cultura oyente, sin embargo, gran proporción de sujetos sordos nunca llegan a alcanzar niveles de lectura competentes (Martínez y Augusto, 2002). Esta situación hace referencia al hecho de la importancia de la adquisición de la lengua escrita siendo esta la mayor dificultad para adquirirla. Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento muestran el hecho de que ningún estudiante ha logrado la adquisición de la lectura teniendo un deficiente desarrollo a lo esperado a su edad. Los mecanismos de identificación de palabras son los responsables de la elaboración de representaciones fonológicas que pueden ser explotadas en la identificación de palabras escritas. La frecuencia determina la probabilidad de acceso directo al léxico (cuanto más frecuente sea una palabra mayor probabilidad tendrá de un acceso directo al léxico), mientras que la longitud va hacer intervenir al conocimiento fonológico (cuanto más larga sea una palabra, más tiempo conllevará el proceso de conversión) lo anterior se mostró en el hecho de la interpretación de la lectura de palabras que se le pedían a los estudiantes que leyeran ya que si se hizo evidente que por medio de un rasgo familiar para ellos lograban descifrar la palabra escrita.

Una educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación en comparación a las prácticas que han caracterizado al ámbito escolar. Es necesario un cambio en la práctica educativa impulsando a los alumnos a crear una sociedad justa creando una igualdad de oportunidades, partiendo de la premisa de que todos pueden aprender si se les proporcionan recursos, métodos y estrategias adecuadas para lograr aquellos conocimientos básicos que les permitan participar en sociedad. Todo esto muestra en que la falta de avance de los materiales en el aula hace que los estudiantes sordos avancen, así como también las inasistencias propias de cada niño debido a la falta de compromiso de los padres por la educación de sus hijos, perjudican en gran manera el aprendizaje y la educación de los niños.

Con lo anterior se puede comprender que para que los estudiantes sordos logren adquirir una buena lectura deben comenzar la enseñanza de forma temprana; de esta forma se refuerza la relación entre habilidades lingüísticas y los logros de la adquisición de la lectura. Como lo mencionan las autoras Zgryzek y Veinberg (2012) en donde adquirir la lengua escrita requiere la utilización de ciertas destrezas psíquicas entre los niños que desarrollan en su entorno. Por lo que es importante desarrollar estrategias cognitivas para aclarar los objetivos y planificar sus acciones y organizarse para poder alcanzar sus metas. Es por ello que se requiere que en esta población se haga hincapié sobre la estimulación y

el desarrollo de experiencias que le permitan alcanzar un desarrollo académico adecuado y garantizar un mayor nivel educativo.

## Conclusiones

El desarrollo lingüístico se produce al mismo ritmo en niños sordos y oyentes, por ello la importancia de la adquisición de una lengua que les permita explicar acontecimientos, anticipar o planear acciones. El aprendizaje de la lectura y escritura se da después de que el niño logra interiorizar su propio lenguaje otorgándole un valor, es esté el medio de adquisición de los conocimientos necesarios para su formación integral, por ello la enseñanza de estos siempre es una actividad fundamental en el ámbito escolar.

El desarrollo semántico se ha descrito principalmente como la adquisición del significado sobre los objetos, las personas, los eventos, las acciones, las relaciones, etc., que son parte del mundo circundante. Es el contenido del lenguaje en términos de significados léxicos, sin embargo, es evidente que el ser humano está capacitado genéticamente para interiorizar la lengua, por lo que su desarrollo depende de las condiciones particulares de cada sujeto y de la estimulación que reciba del exterior. En definitiva, la enseñanza del léxico no es un problema que se pueda resolver en unas cuantas líneas. Con este estudio hemos tratado de ilustrar de manera clara y ejemplificadora la importancia de la adquisición del desarrollo semántico para el desarrollo del léxico.

A través de la lectura y la escritura los estudiantes sordos adquieren muchos de los conocimientos necesarios para su desarrollo académico, social y personal, cabe resaltar que es necesario estimular al niño a la reflexión para que reconozca la importancia de la escritura y así lograr darle una funcionalidad en su vida cotidiana con el objetivo de despertar el interés por conocer el mundo.

Para finalizar se resalta el hecho de que la lectura como la escritura se construye a partir de la adquisición del lenguaje del niño, por lo tanto, es necesario que la institución educativa promueva programas para fomentar la lectura y la escritura en los estudiantes sordos que sean eficaces y motivadores, con ello crear ambientes lingüísticos propicios para la reflexión aportando la participación de algún modelo lingüístico que narre textos e historias de la realidad y que sean capaces de transmitir la cultura de la comunidad sorda. Por ello es importante analizar que la atención que se le da al niño sordo sea de manera temprana para que pueda adquirir una forma de comunicación y con ello poder adentrarse al conocimiento y al mundo que le rodea.

### Reconocimientos

A Conacyt por el financiamiento otorgado para el desarrollo de esta investigación a través del Programa Nacional de Posgrado de Calidad. Al Programa de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la Facultad de comunicación Humana de la UAEM. Al CAM No. 5, Educación Especial, Morelos por el apoyo brindado. Especial reconocimiento por el apoyo académico a la M.E.E. Luz Patricia Capistrán Pérez y Dra. Miroslava Cruz Aldrete, UAEM.

## Bibliografía

Alegría, J y Domínguez, A. (2018). *Los alumnos sordos y la lengua escrita.* España Recuperado de http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/2004

Augusto, J; Adrián, J; Alegría, J y Martínez, R. (2002). *Dificultades lectoras en niños con sordera.* Psicothema 14 (4) pp. 746-753 Recuperado de http://www.redalyc.org/html/727/72714409/

Cruz-Aldrete, M. (2009). *Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México.* Revista latinoamericana de educación inclusiva, 133-44. Recuperado de http://www.cultura-sorda.org/wp-

Domínguez, A. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy.* Aljibe: Málaga España

Fernández, M y Pertusa, E. (1996). *Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los sordos.* Elsevier España. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología 16 (2) pp. 79-85 Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/56923

Ferreiro, E y Teberosky, A. (1998). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Mexico, D. F.: Siglo XXI editores.

Figueroa, V y Lissi, M. (2005). *La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas.* Estudios pedagógicos XXXI (2) 105-119.

Galvan, L. y Espinoza, G. (2017). *Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado.* Estudio de caso en México. Sinéctica 49

Gutiérrez, A. (2009). *El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte*. Análes de documentación, (12), 53-67 Recuperado de http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=63511932003.

Gutierrez-Braojos, C y Salmerón, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria.* Granada España. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16 (1) 183-202 Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf

Guzmán, L; Fajardo, M y Duque, C. (2014). *Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria.* Colombia. Revista Colombiana de psicología, 24 (1) 61-83 Doi: 10.15446/rcp.v24n1.42314.

Herrera, V; Puente A; Alvarado J y Ardila, A. (2007). *Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas* Revista latinoamericana de psicología, 39 (2) 269-286. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n2/v39n2a05.pdf

Herrera, V. (2005). *Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos.* Estudios pedagógicos Valdivia, 31 (2), 121-135. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200008

Martínez, R y Augusto, J. (2002). *La lectura en los niños sordos: el papel de la codificación fonológica*. Murcia España. Anales de psicología 18 (1) 183-195 Recuperado de http://www.redalyc.org/html/167/16718111/

Pérez, I. y Domínguez, A. (2006). *Habilidades lectoras de los alumnos sordos con y sin implante coclear a lo largo de la escolaridad obligatoria.* Integración. Revista de la Asociación de Implantados Cocleares, 40, 7-11.

Rincón-Bustos, M; Aguirre-Bravo, A; Carmona, S; Contreras-Ruiz, P; Figueredo-Higuera, L; Guevara-Urrego,C; Sosa-Sabogal, S y Urán-Loaiza, A. (2015) ¿Cómo la comprensión de lectura en estudiantes sordos se ve facilitada por el uso de te*cnologías de la comunicación e información?* Rev. Fac. Med, 63 (1) 83-91 Doi: http://dx.doi.rg/10.15446/revfacmed.v63n3sup.50570

Robles, M. (2012). *Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo.* Un nuevo camino hacia la inclusión. Universidad de Huelva. http://hdl.handle.net/10272/6148

Rojas, A. (2015). *Aportes de la investigación en el proceso lector en población sorda usuaria de la Lengua de Señas sordos.* Revista Arete, 15 (2) 48-57 Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5560680

SEP (2012). *Orientaciones para la Atención Educativa del alumno sordo.* Recuperado en http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/6Libro_Orientaciones.pdf

Sequeda, J, Avendaño, S y Galeano, S. (2016). *Estrategias pedagógicas para mejorar el aspecto semántico en los niños y niñas de cinco y seis años del grado transición en el colegio tomas Cipriano de Mosquera* IED. (tesis de maestría). Facultad de ciencias de la educación, Colombia.

Soriano J; Pérez I y Domínguez A. (2006). *Evaluación del uso de estrategias sintácticas en lectura por alumnos sordos con y sin implante coclear.* Logopedia, foniatría y audiología 26 (2) 72-83. Recuperado de www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-resumen-evaluacion-del-uso-estrategias-sintacticas-13153265.

Veinberg, S. (2002). *La perspectiva socioantropológica de la sordera. El bilingüismo de los sordos 1* (3). Recuperado de http://sancristobal.amgr.es/signos/wp-

Weiss, E. (2000). *La situación de la enseñanza multigrado en México.* Perfiles educativos 22 (89-90) 57-76 recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000300004

Zamudio, C y Ortíz, R. (2017). *La interpretación de textos en los comienzos de la alfabetización del niño sordo.* Estudios de lingüística aplicada 35 (66) 77-107 doi: 10.22201/enallt.01852647p.2017.66.829

Zryzek, S. y Veinverg, S. (2012). *El placer de leer en Lengua de Señas* Argentina. Primeros pasos para el acceso a la lengua escrita de las niñas y los niños sordos. Ed. Canales Buenos Aires, Argentina, ISBN: 978-987-28514-2-2.

# Experiencias de crianza en madres de niños ciegos: un estudio multicaso

*Laura Elena Castillo Eriza*[1]
*Gabriela López Aymes*[2]

## Introducción

Las madres y padres juegan un papel muy importante en la formación de sus hijos, y tener una buena o mala relación con ellos determina varios aspectos de su desarrollo personal, sin embargo, la dinámica familiar, y principalmente la relación afectiva madre-hijo/a de un niño/a con ceguera, puede debilitarse debido a ciertas circunstancias por las que ella atraviesa a lo largo del proceso de embarazo, nacimiento y crecimiento de su hijo/a, llegando a crear dificultades en el vínculo materno infantil, lo cual se traducirá en prácticas negativas habituales de crianza. Respecto a los estilos de crianza, Diana Baumrind (1966, 1971) propuso tres que suelen darse en las familias, y que están basados en la clase de control y las prácticas que tienen los padres hacia las conductas y comportamientos de sus hijos/as, siendo estos estilos: el autoritario, el permisivo y el democrático.

Partiendo de esta premisa, el presente trabajo tiene como objetivo describir las experiencias de crianza de tres madres de niños con ceguera desde una perspectiva multicaso. El diseño es fenomenológico ya que pretende rescatar las experiencias de las participantes con respecto al tema. Participaron tres madres de dos niños y una niña con ceguera de 7, 7 y 10 años de edad respectivamente. Para la recolección de datos se utilizó una entrevista semiestructurada, con las categorías: Dinámica familiar, con la cual se pretenden explorar las interacciones y relaciones de los miembros de la familia, principalmente con su hijo ciego; Comunicación familiar, con la cual se pretende indagar sobre la comunicación que hay dentro de la familia, para comprender si el niño/a se siente escuchado, entendido y tomado en cuenta en opiniones y deseos; Componentes del control en el hogar, con la cual se pretende conocer quién tiene el dominio y regulación sobre el grupo familiar, y cómo

[1] Estudiante de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. CE: laura_elena_0@hotmaill.com

[2] Doctora en Educación, Universidad Complutense de Madrid. Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. CE: gabriela.lopez@uaem.mx

reacciona el niño/a ante ello; y por último, de Componentes de la autonomía del niño/a, con la cual se pretende explorar cómo ha sido el desarrollo de la autonomía personal del niño/a, las actividades que es capaz de realizar por sí mismo/a, y el grado de involucramiento de la madre para favorecer dicha autonomía.

Como resultados, se encontró que existen prácticas sobreprotectoras muy evidentes en las tres familias, tanto de las madres, como de los demás miembros, y una falta de aceptación por la discapacidad visual en sus hijos/as aun en la actualidad, lo que las ha llevado a buscar otras opiniones de especialistas que les puedan cambiar el diagnóstico a uno más favorable. También se encontró que las parejas de las madres no suelen involucrarse en las actividades y necesidades del niño/a con ceguera, y su aporte es únicamente económico, lo cual sobrecarga de ocupaciones a las mamás, llevándolas a utilizar métodos de disciplina como golpes y castigo físico, en lugar de estrategias disciplinarias positivas. Por último, se encontró en este estudio también que no existen problemas de comunicación en cuanto a las mamás con sus hijos/as con ceguera.

## Desarrollo

### *La crianza en niños con ceguera*

Desde pequeños, los niños son receptores de múltiples influencias que les llegan de los diversos contextos en los que se desenvuelven, ya sea contextos escolares, sociales o por medios de comunicación; sin embargo, las influencias que les llegan del contexto familiar son las más importantes para su desarrollo, debido a que son las primeras que conocen, y las más persistentes. Por lo tanto, la familia se posiciona como el principal agente que hace posible el adecuado desarrollo para el ser humano, por lo que es necesario consolidar con sus miembros buenas relaciones en conjunto. Así se menciona en la Convención de los Derechos de los Niños (1989), pues esta:

> Reconoce en su preámbulo y en el artículo 18, a la familia como grupo prioritario de la sociedad y el medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, especialmente de los niños. Desde la intervención social, la familia tiene un papel clave en el desarrollo de los niños, ya que es el espacio desde donde comienzan a descubrir el mundo, a relacionarse, a interactuar con el entorno y a desarrollarse como seres sociales (Salles y Ger, 2011, p.26).

En este sentido, padres y madres juegan un papel sumamente importante en la formación de sus hijos/as, y tener una buena o mala relación con ellos/as, determina varios aspectos en su desarrollo personal. Así pues, las familias a las que pertenece un niño/a con discapacidad visual o ceguera tienen de igual manera una relación directa con el desarrollo de su hijo/a. Sin embargo, hay autores como Arteaga (2013) que indican que la dinámica familiar, y principalmente la relación afectiva de madre-hijo de un niño con ceguera, puede debilitarse debido a diversas circunstancias por las que fueron atravesando a lo largo de todo el proceso de embarazo, nacimiento y crecimiento de su hijo, como: la aceptación del diagnóstico, el desconocimiento de la discapacidad, lo cual les genera sentimientos ambivalentes, es decir, estas situaciones podrían llegar a crear dificultades en la interacción de las madres para con sus hijos. En este sentido, Drotar, Kennell y Klaus (1975) indican que el rechazo de los padres y madres respecto a la discapacidad visual de

su hijo, a pesar del amor natural que sienten por él, es la primera barrera, y la más grande que les imposibilita el establecimiento de una buena relación afectiva entre ellos. A su vez, Adelson (1983) y Friedman (1986) señalan que la ceguera y la discapacidad visual podrían impactar negativamente en el vínculo de apego con los padres, principalmente con la madre, lo que podría ocasionar una relación más débil en comparación con la de un niño sin ceguera con su madre. Por otro lado, Leonhardt (1992), menciona que:

> Una madre que, debido a su depresión, tiene un bajo grado de respuesta a los mensajes que le envía su hijo, puede permanecer encerrada en sí misma e insensible a las necesidades de amor y de relación que presenta el niño, sin responder ni reaccionar, privándolo así de una madre emocionalmente viva y capaz de corresponderle. Esta actitud de la madre puede conducir al niño a una separación de su contacto y, en cambio, a conductas que, sin una intervención rápida y oportuna, pueden evolucionar hacia un trastorno grave de la personalidad y de socialización (Leonhardt, 1992, p. 35).

Por su parte, Sellés y Ger (2011) mencionan que hay diversas investigaciones científicas que confirman la importancia de que los hijos sean criados y educados en ambientes favorecedores y adecuados, en donde se manifieste el respeto, la aceptación y la afectividad, para lograr en los niños un correcto desarrollo físico, mental y social. Es entonces valioso indicar también la importancia de una buena crianza en la dinámica familiar y en sus actividades del día a día, así lo señala Aguirre (2008), al destacar que los diferentes estilos de crianza podrán facilitar o entorpecer su desarrollo. Sin embargo, existen diversos factores que pueden llevar a los padres y madres a utilizar estrategias de crianza diferentes en relación a cada uno de sus hijos/as. Rodrigo, Cabrera y Máiquez (2009) señalan a la discapacidad como una de las características que llevan a los padres/madres a modificar su crianza. Otros autores como Cunha, Blascovi-Assis y Fiamenghi Jr. (2010) mencionan que la llegada a la familia de un hijo/a con discapacidad genera en los padres sentimientos de sobreprotección, lástima y/o rechazo, que pueden generar prácticas de crianza relacionadas a estos sentimientos. Sobre esta línea, Karasavvidis, Avgerinou, Lianou, Priftis, Lianou, Siamaga (2011) mencionan que, diariamente, las familias de un hijo/a con ceguera se enfrentan a retos y necesidades nuevas desde el momento de nacimiento del niño, que los ponen en situaciones de estrés, el cual puede provenir de sus sentimientos de incompetencia para habituarse a las demandas de su hijo, y así caer negativamente en las prácticas habituales de crianza. Éste, con otros factores, influye para que se experimente un sentido de pérdida de control de la situación e incertidumbre.

Durán (2011), por su parte, menciona que el hecho de que su hijo/a tenga ceguera (o sordera) complejiza más la crianza, debido a que los padres y madres necesitan encontrar vías de comunicación alternas para interactuar con su hijo/a, ya que se encuentran obstruidas las vías de comunicación típicas, como la vista y el habla. Todas esas situaciones que ponen en desventaja la relación madre-hijo ciego, inician desde el proceso del embarazo, pues generalmente ésta es una etapa la cual la llena de felicidad, ilusiones, preocupaciones, pero además, expectativas en cuanto al nuevo ser que se forma, ya que se los padres se crean desde el primer momento una representación interna de su futuro bebé, es decir, una imagen del "niño ideal", incluyendo el sexo, el color de piel, color de ojos, habilidades, destrezas, entre otros elementos esperados (Ortega, Garrido y Salguero, 2005). Sin embargo, en lo que transcurre el embarazo, y a medida que el parto se acerca, las madres comienzan a tener otras preocupaciones relacionadas a la salud de su hijo,

como el que no nazca con alguna discapacidad, malformación, o déficit; es decir, su mayor inquietud pasa a ser de la imagen del hijo ideal, al bienestar de éste, lo que conlleva que se puedan generar en ellas sentimientos como ansiedad y estrés que pueden influir en su papel como mamás y cuidadoras primarias (Leonhardt, 1992).

De acuerdo a Sarason y Somniers (1982), son numerosas las investigaciones que confirman la desilusión y el descontento de los padres y madres cuando se les informa el diagnóstico de la discapacidad visual de su hijo/a, ya sea porque perciben falta de interés en el médico a la hora de decirles, por hacerlo en lugares donde no hay intimidad para expresarse, o por la insensibilidad de éstos al comunicarles esa impactante noticia. Por lo tanto, según el autor, es indispensable que el responsable de dar el diagnóstico al padre y a la madre, lo haga de forma sensible y adecuada; en otras palabras, que tenga tacto en el momento de dar el conocimiento, pues esto puede evitar que se creen problemas que pudieron no haber surgido, y principalmente, mayor sufrimiento de ellos. De acuerdo a Leonhardt (1992), el momento en que se les da el diagnóstico a los padres, es cuando atraviesan por la primera y más fuerte crisis, pues se desmorona esa representación mental del "hijo ideal" creada durante el inicio del embarazo. Y es en esta etapa en donde la ansiedad y la desilusión toman el control de sus emociones, debido a los sentimientos de incompetencia que tienen en relación a la futura crianza que le darán a su hijo o hija. Además, la autora también señala que:

> Las madres pueden tener la sensación de que el bebé no es suyo, sentirse desvinculados respecto a él y no tener necesidad de acariciarlo, abrazarlo y mirarlo. Grandes crisis de llanto, irritabilidad, cerrarse en sí mismo en el propio dolor, pérdidas de apetito y del deseo de vivir, insomnio, confusión respecto a la propia identidad, deseos de huida en el espacio y el tiempo y sentimiento de una herida profunda en la propia autoestima son algunas de las reacciones más comunes que sufren los padres (Leonhardt, 1992, p. 31)

Debido a lo anterior, las madres, por su parte, experimentan sentimientos de culpa y fracaso, y deseo por abandonar su rol materno, aunado a que, según Klaus-Kennell (1978), ven a ese bebé ciego como alguien "defectuoso", e incluso hasta con un aspecto físico decepcionante, todo esto generado por el proceso de duelo de la pérdida del niño esperado.

Bowlvy (1979) identifica cuatro fases que se presentan en este proceso de duelo, fases que pueden durar según el autor, meses e incluso años para sobrepasarlas: 1. Fase de aturdimiento; 2. Fase de anhelo y búsqueda de la figura perdida; 3. Fase de desorganización y desesperación; y 4. Fase de reorganización. Leonhardt (1992) señala entonces, que son tres etapas en este proceso adaptativo: en la primera etapa, que es cuando hay un shock en el recibimiento del diagnóstico, se generan en papá y mamá dos posturas respecto a esa noticia, siendo una de negación, y otra de necesitad de confirmación, puesto que la información es tan fuerte e impactante, que puede sentirse como algo falso, irreal, o como un error de los especialistas. En seguida, se pasa a la segunda etapa, que es la confirmación total y aceptación del diagnóstico, con muchos sentimientos y emociones que los tienen desconcertados: culpa, frustración, depresión y otros, que generan a su vez, nuevos problemas familiares. Sin embargo, a partir de la resolución de tales problemáticas y situaciones que se les han presentado, empiezan a surgir los estados de adaptación, los cuales componen a la tercera etapa. La autora menciona que en esta tercera etapa, se dan a su vez unas posiciones por parte del padre y la madre que pueden ser tanto positivas como negativas. Las dos posiciones positivas que pueden tener en cuanto a la adaptación

de la ceguera de su hijo/a son: en primer lugar, una aceptación real de la discapacidad con todo y las limitaciones que ésta trae consigo a su vida; y en segundo lugar, una aceptación un tanto relativa, es decir, más frágil e inestable, que conllevaría más tiempo para llegar a la aceptación real. En cuanto a las posiciones negativas, son: una adaptación negativa a la discapacidad, en donde la fantasía porque no sea verdad, y la negación de la misma predomina en los progenitores, esto dificulta la reorganización y estabilidad familiar; y por último, una posición desintegrada, la cual puede ocasionar consecuencias más fuertes e irreparables, como la ruptura de la pareja, separación de la familia, cambios en la personalidad, enfermedades mentales, entre otras (Leonhardt, 1992, p. 33).

Por lo tanto, aquellas madres y padres que presentan problemas en el proceso adaptativo pueden manifestar una serie de actitudes negativas hacia su hijo o hija, por ejemplo: el rechazo, que viene siendo el primer impedimento para la creación de una buena relación afectiva (Drotar, Kennell y Klaus, 1975). En seguida, se describirán algunas de las actitudes negativas características que de acuerdo a Leonhardt (1992), se pueden observar en madres y padres que tienen dificultades en las etapas adaptativas: A) Sobreprotección: Es una actitud manifestada por las madres y padres que hacen énfasis únicamente en la discapacidad visual de su hijo o hija, y no en el hecho, que es antes que todo, una persona. Se refiere a aquella sobreprotección negativa, en donde los progenitores privan al niño de su correcto crecimiento, al negarle la oportunidad de poder realizar por sí mismo tareas o actividades que probablemente sí pudiera realizar solo. Por tanto, estas experiencias normales no son vivenciadas por el niño o niña, retardando así su desarrollo físico, cognitivo, emocional y social. B) Negación: Es una actitud manifestada por los padres y madres en donde principalmente quieren demostrarse a sí mismos y a los demás que su hijo ciego es como cualquier otro niño, con la finalidad de sentirse menos culpables. Sin embargo, al no tomar en cuenta las necesidades reales del niño, y pretender que éste es perfecto, puede llegar a tener un desarrollo físico y psíquico inadecuado, llevándolo a ser un niño inseguro, insatisfecho y poco animado. C) Rechazo encubierto: Este tipo de actitud se manifiesta por los padres y madres de manera en que aparentemente expresan amor, sacrificio y preocupación, tratando de contrarrestar así, sus sentimientos de culpabilidad. Estos padres ven y viven la discapacidad visual de su hijo o hija con desdicha y tristeza. D) Rechazo manifiesto: Según Sarason y Somniers (1982), son pocos los padres que manifiestan abiertamente su rechazo hacia el niño o niña, y son aquellos que se dirigen a sus hijos sin afecto, de manera irritante, e ignoran sus triunfos o no se hacen cargo de ellos, y dejan esa responsabilidad en los abuelos, tíos, primos, entre otros.

## *Estilos de Crianza*

Ahora bien, respecto a los estilos de crianza, su concepto se ha ido modificando debido a los diversos autores que lo abordan. A continuación, se mencionarán algunos de los más utilizados en la literatura. Para Aguilar (1990) los Estilos de Crianza son aquellos usos o costumbres que se transmiten de generación en generación como parte del acervo cultural, que tienen que ver con el cómo los padres y madres crían, cuidan y educan a sus hijos. Según Darling y Steinberg (1993), se refieren a toda la constelación de actitudes de los padres y madres que se traducen en prácticas específicas, y que influyen en los comportamientos y actitudes que después tendrán los hijos. Por su parte, Coloma (1993) señala que Estilo Educativo Parental se puede definir como: esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones,

que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar. Los Estilos de Crianza, de acuerdo a la definición del Dr. John Gottman (1999) son aquellos que: "Describen los modos como los padres reaccionan y responden a las emociones de su niño. Su estilo de crianza se relaciona con la manera de sentir las emociones" (p. 9). En este sentido, Papalia, Wendkos, y Duskin (2005) optan por el término de Patrones de Crianza, la cual definen como: pautas de interacción relacionadas directamente con la conducta de los hijos, tanto en el ambiente familiar como en el ambiente escolar.

Baumrind (1966, 1971) propuso tres tipos que suelen darse en las familias, los cuales están basados en el tipo de control que tienen los padres hacia sus hijos, siendo estos: padres autoritarios, padres permisivos y padres autoritativos. A continuación, se describen las características de cada uno de los estilos de crianza propuestos por Baumrind (citada en Jiménez, 2010): A) Estilo Autoritativo o Democrático: Son padres que intentan dirigir la actividad del niño, pero utilizan el razonamiento y la negociación, que tienden a dirigir la actividad del niño de una manera racional, partiendo de una aceptación de los derechos y deberes propios, así como de los derechos y deberes de los niños y se caracterizan por la comunicación bidireccional y por el énfasis entre la responsabilidad social de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el menor. B) Estilo Permisivo: Son padres que dotan al menor de gran autonomía, siempre que no esté en peligro su integridad física, que se comportan de una forma afirmativa, aceptadora y benigna hacia los impulsos y las acciones del niño y lo liberan de todo control y evita utilizar la autoridad, las restricciones y el castigo, además, no son exigentes en cuanto a la madurez y responsabilidad en las tareas. C) Estilo Autoritario: Estos padres valoran la obediencia como una virtud, utilizan medidas de castigo o de fuerza, y están de acuerdo en mantener a los niños en un papel subordinado y restringiendo su autonomía, se esfuerzan en influir, controlar y evaluar el comportamiento de sus hijos en función de unos patrones rígidos, no facilitan el diálogo, e incluso llegan a utilizar el rechazo como medida disciplinaria, y además de que suelen hacer caso omiso a las opiniones e inquietudes de sus hijos/as.

Por su parte, MacCoby y Martin (1983), agregan dos estilos a los tres descritos por Baumrind, incluyéndolos dentro del Estilo Permisivo, los cuales son: D) Estilo Indulgente: Son aquellos padres que presentan indiferencia ante las actitudes y conductas positivas o negativas de sus hijos, responden y atienden las necesidades de los niños con permisividad y pasividad, que evitan la afirmación de autoridad y la imposición de restricciones, hacen uso de castigos, toleran todos los impulsos de los niños, y acceden fácilmente a los deseos de los hijos. E) Estilo Negligente: Estos padres no tienen implicación afectiva en los asuntos de los hijos e invierten en los hijos el menor tiempo posible.

Sin embargo, cuando se trata de niños/as con discapacidad, los estilos de crianza suelen sufrir modificaciones generadas por la propia condición del hijo/a, a continuación se presentarán las características y rasgos de cada uno de estos estilos con base a lo anterior, descritos por Manjarrés (2014):

A) Estilo Autoritativo o Democrático: Los padres y madres con este estilo son flexibles en cuanto a las reglas y a la participación del niño/a en el hogar, sin embargo, dejan muy en claro que existen consecuencias sobre las acciones que el niño realice, optando primero por dialogar sobre la situación para resolverla, ven a la discapacidad desde la potencialidad, habilidades y destrezas de su hijo/a, entendiendo que la diversidad es

una oportunidad para enriquecer el entorno, saben que el niño/a es un ser capaz de tomar y expresar sus decisiones, ya que los padres/madres fungen como orientadores, y no con arbitrariedad, por lo que dejan en sus hijos/as responsabilidades para formarlos como seres independientes.

B) Estilo Autoritario: Estos padres/madres ven a la discapacidad de su hijo/a como un déficit, una condición que limita al sujeto y que lo hace incapaz de tomar y expresar sus propias decisiones, por lo que los progenitores se convierten en las únicas figuras de autoridad, sin opciones de diálogo y flexibilidad, es decir, son ellos quienes deciden qué es lo que se va a hacer y cómo se va a hacer, y en cuanto la situación se torna difícil y el niño/a comete una falta, el castigo físico es su estrategia de solución y la obediencia, el respeto a la autoridad y la sumisión, son los valores principales de los adultos, por lo cual actúan con conductas sobreprotectoras que limitan la autonomía del niño/a.

C) Estilo Permisivo: Los padres y madres imponen reglas y normas en el hogar que suelen no ser claras, por lo que el niño/a no las acata, además de que sabe que no hay consecuencias por sus malas acciones y también ven a la discapacidad como una deficiencia, sin embargo, en este caso se da esa concepción debido a los sentimientos de culpabilidad que cargan los progenitores, originando que complazcan las exigencias de los hijos/as, y a su vez, también sucede por el miedo a las crisis que se pueden hacer, como berrinches y desafíos de los menores, además, en ocasiones suelen encontrarse en negación en cuanto a la discapacidad de su hijo/a, por lo que prefieren alejarse y dejar el rol de cuidadores a algún otro miembro de la familia.

## *Método*

Se parte desde un enfoque cualitativo debido a la naturaleza del estudio y a la técnica utilizada para la recolección de información la cual es la entrevista semiestructurada. El diseño del estudio es fenomenológico, ya que se pretenden rescatar las experiencias de crianza de las madres participantes a partir de la narrativa de sus vivencias que permiten conocer las dinámicas de crianza de estas madres a sus hijos con ceguera. Como muestra, participaron tres mujeres con edades de 26, 40 y 47 años, madres de 2 niños y 1 niña con ceguera, con edades de 7, 7 y 10 años respectivamente, pacientes del Programa de Rehabilitación, de la Asociación Centro de Rehabilitación para Ciegos I.A.P. (ACREC I.A.P.), en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, seleccionados no probabilísticamente, a conveniencia, y con una participación voluntaria.

## *Técnica de recolección de información*

*Entrevista semiestructurada.* Se utilizó esta técnica de recolección de información ya que debido a la flexibilidad de la misma, las madres sintieron más libertad para responder a las preguntas, dando información relevante sin sentirse comprometidas, pudieron lograr los objetivos del estudio con sus argumentos. Por el contrario, no se utilizó la entrevista estructurada, ya que carece de flexibilidad para las respuestas, pudiendo ocasionar que las participantes se sintieran coaccionadas a contestar de determinada manera. Las dimensiones y categorías de la entrevista son las siguientes:

1. Dimensión de Dinámica familiar: a) Relación madre-hijo/a; b) Relación padre-hijo/a; c) Relación de pareja; d) Conductas sobreprotectoras.

2. Dimensión de Comunicación familiar: a) Comunicación madre-hijo/a; b) Participación del niño/a; c) Expresividad.

3. Dimensión de Componentes de control en el hogar: a) Figuras de autoridad; b) Disciplina; c) Implantación de reglas.

4. Dimensión de Componentes de la autonomía del niño: a) Desarrollo de la autonomía personal; b) Prácticas autónomas.

## Procedimiento

Después de seleccionar a las madres participantes, se les explicó el objetivo de la investigación, solicitando su colaboración de manera voluntaria. Las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas en la ACREC I.A.P., donde los niños/as participan en terapias de rehabilitación, en una sesión por cada madre, durante sus horarios de descanso, con una duración aproximada de 45 minutos por entrevista.

## Resultados

### *Dimensión 1: Dinámica Familiar*

Las madres manifiestan prácticas sobreprotectoras, y dependencia entre ellas y sus hijos/as, resistiéndose a la separación. Para algunas familias el tener un miembro con discapacidad visual requiere su dedicación de tiempo completo, dejando incluso de lado su vida sentimental. Por otro lado, dos de ellas revelan que aún en la actualidad no han logrado aceptar el diagnóstico de ceguera, y una de ellas sigue asistiendo a otras fundaciones esperando recibir uno favorable.

> "Hemos trabajado mucho eso del desapego pero, no la encuentro motivada si está sin mí…" (Madre 3)

> "…Incluso mis hijos los más grandes me han dicho, mi niño el más grande "yo no pienso a lo mejor casarme, yo quiero apoyar a mi hermano hasta donde pueda", y pues está bien" (Madre 2)

> "…el chico donde trabajo me dice "es que es tu cuarta fundación, ya párale ahí, acéptalo y empieza a ayudarla de otra manera, hay muchas cosas…", yo estaba bien frustrada, pensaba "¿cómo va a ser esto?", y "¿cómo no va a haber operación?", o sea, yo siempre dije "busco y busco" (Madre 3)

> "…pues ojalá y Dios quiera, y todavía se puede, digo, la esperanza muere al último, digo, ojalá y Dios quiera y le permita todavía…" (Madre 1)

Además, las madres señalan que el apoyo de su esposo se limita al aporte económico, evitando involucrarse en las demás actividades y responsabilidades que como figura paterna le conciernen. Mencionan que en las primeras etapas, se presentaron problemas en su relación de pareja, debido al rechazo hacia el niño por motivo de su discapacidad visual.

> "…mi esposo me aporta el dinero ¿no?, pero nunca me ha acompañado a un hospital, nunca me ha apoyado en ningún lado" (Madre 2)

> "…y pues hubo problemas en mi familia porque mi esposo me echaba la culpa a mí que el niño había nacido prematuro, que si yo me hubiera cuidado no hubiera pasado eso, entonces pues me hizo sentir más mal" (Madre 2)

> "…fíjate que mi marido, pues hasta él si llegó a decir "mejor nos lo hubiera quitado Diosito, y no nos lo hubiera dejado así", y yo me enojé mucho con él esos tiempos…" (Madre 1)

### *Dimensión 2: Comunicación familiar*

Para una de ellas es habitual estarse comunicando por teléfono con su hija cuando no están juntas, para cerciorarse que se encuentre bien, además, considera esas actitudes como un aspecto positivo, y no como un exceso de cuidado. También menciona que siempre trata de motivar a su hija cuando platican, fomentando valores y actitudes positivas en ella.

> "Siempre trato de hablarle, por ejemplo en la escuela le estoy marcando "¿Qué haces? ¿Ya saliste? ¿Qué comiste?" unos 5 minutos varias veces, pero que ella sepa que estoy con ella, al pendiente" (Madre 3)

> "…lo que siempre trato de aplicar en ella es la confianza, le digo "mamá siempre te va a creer, sea bueno o malo, de ti depende si tú mientes o si tienes la confianza de contarme" (Madre 3)

> "…siempre le manejo "mira, cuando tengas dudas mejor que la expreses porque te dan las respuestas como las cosas se hacen y aprendes, o eso de "no puedo" "¿y quién dice que no?" le digo "los límites están en tu cabeza, si tú dices que no puedes y te lo crees, discúlpame pero ya no avanzaste" (Madre 1)

### *Dimensión 3: Componentes del control en el hogar*

Las tres madres indican que sí hay castigos para sus hijos/as cuando cometen alguna falta, y son ellas quienes los ponen, sin embargo, cada una opta por diferentes estrategias, que van desde no dejar ver la televisión, quitarle sus golosinas, entre otros, o el castigo físico.

> "¿Para él? (hace seña con mano de nalgada), y sus bloques, o lo que tenga que jugar, los juegos de mesa" (Madre 1)

> "…al principio me decía "es que no fui", le digo "dime, porque mira si me dices la verdad sea mal lo vamos a solucionar, pero si no me dices y lo hiciste te voy a pegar, porque aparte

de mentirosa estás haciendo algo mal", entonces me tiene así como el miedito de que "no pues si lo hice", pero lo dice" (Madre 3)

### *Dimensión 4: Componentes de la autonomía del niño*

Las madres indican que el mayor apoyo que han recibido para instruirse en cuanto a la crianza de sus hijos/as con ceguera, así como para brindarles ayuda para favorecer su autonomía, ha sido por parte de las instituciones a las que asisten los niños/as a terapias y rehabilitaciones. Únicamente la madre 3 señala que ella también ha sido una pieza fundamental para impulsar a su hija a desarrollar su autonomía, utilizando la tecnología y las redes sociales a su favor para investigar ciertas cuestiones de las que tiene duda.

> "Ok, en este caso sería, este, pues ACREC, es de las principales, porque ahí es donde estoy llevando todo. En ACREC estaba viendo, este, actividades de la vida cotidiana ¿cómo lavarse los dientes?, en este caso del plato ya ves que te dije "el molcajete tiene dos", porque Irlanda se lo manejaba por cuadrantes: en el cuadrante uno tienes fruta, en el cuadrante dos tienes esto, en el cuadrante tres no hay nada, pero en el cuadrante cuatro están las tortillas, entonces todas esas acciones aunque parezcan chiquitas, cuando le digo "¿–María–[3] en cuál está?" "Ah, en este", porque si te das cuenta tiene mucho de tocar, si todavía tiene, dónde está mi cuchara, entonces todas esas cosas es de ACREAC y de Fundación Conde de Valenciana, ya las otras pues son por mí, por investigarlas, tengo en *face* ahí unión de varios grupos que seguí, o actividades" (Madre 3)

Además, las tres madres mencionan que su hijo/a es capaz de vestirse y desvestirse sin ayuda y de ir solo/a al baño. Sin embargo, también las tres participantes indican que su hijo/a duerme acompañado, ya sea de algún hermano/a o de ellas. Por otro lado, la madre 1 señala que ella no deja a su hijo elegir su ropa para vestir, al contrario de las madres 2 y 3, quienes si se los permiten. Respecto a permisos para ir a fiestas de compañeros sin ellas, la madre 1 menciona que ella sí deja a su hijo ir solo; mientras que las madres 2 y 3 mencionan que los niños/as tienen que ir con ellas siempre.

> "Mmm solo no, siempre lo acompaño. A menos de que sea en la escuela pues, que esté ahí, que no se mueva" (Madre 2)

## Conclusiones

En nuestro estudio, la visión que las familias tienen sobre la discapacidad visual generalmente representa el estilo de crianza que tienen las madres, en este caso, inclinado hacia el estilo autoritario; a su vez determina en gran medida el proyecto de vida de los demás miembros, posicionando al niño/a como alguien permanente en sus vidas, lo cual no sólo podría limitar al niño o niña con ceguera, sino a todos los demás integrantes de la familia. Esto se origina debido a la dificultad para adaptarse a la discapacidad de su hijo/a, llevándolas a tener una actitud de rechazo encubierto (Leonhardt, 1992), esto significa que aparentemente aceptan la ceguera, sin embargo, sus testimonios revelan que no han logrado sanar sus sentimientos de culpabilidad y preocupación, lo cual se convierte en

[3] Nota: Se ha utilizado un nombre ficticio para proteger la privacidad de las participantes.

prácticas sobreprotectoras y de dependencia tanto en el presente como a futuro, así como a prácticas y estrategias de disciplina no positivas, como lo es el castigo físico.

Por ello es importante hacerles saber a las madres que sus esposos/pareja son pieza fundamental para el adecuado desarrollo de su hijo/a, y es importante que haya un involucramiento positivo en la dinámica familiar y en la relación padre-hijo, para que de esta manera, se logre un fortalecimiento familiar, y que ellos, ya que son los principales conocedores de las necesidades de su hijo/a, puedan identificarlas en conjunto y desarrollar a partir de eso fortalezas y soluciones, en un ambiente respetuoso y enriquecido por la diversidad.

Por otro lado, también se ha podido constatar que las madres reciben el mayor apoyo y orientación en cuanto al fomento de la autonomía de su hijo/a, así como a instruirse sobre la crianza con ellos, de los centros a los cuales los niños asisten a terapias y rehabilitaciones, lo cual pone de manifiesto la necesidad de que exista en estos centros personal especializado en el área de educación familiar para que puedan dar capacitación a madres, padres, y demás familiares involucrados, sobre estrategias, herramientas, opciones de afrontamiento a las adversidades familiares y formas de interacción positivas, con la finalidad de que se establezca un clima y ambiente adecuado que pueda potenciar el desarrollo en todas las áreas tanto del niño como de los demás integrantes de la familia.

## Bibliografía


Adelson, E. (1983). *Language acquisition in the blind child: normal and deficient.* En: A. Mills Editor. Precursors of early language development in children blind from birth (pp. 1-12). San Diego: College Hill Press.

Aguilar, E. (1990). *Padres Positivos*. (6ta Ed.). México: Editorial PAX. Recuperado de: http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/42/Aguilar-Anna.pdf

Aguirre, E. (2008). *Estado Actual y Retos en la Investigación en Crianza*. (pp. 12). Bogotá, Colombia: Congreso Colombiano de Psicología.

Baumrind, D. (1966). *Effects of authoritative parental control on child behavior.* Child Development. 37(4), 887-907.

Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority.* Developmental Psychology Monograph, 41(1), part.2.

Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Londres: Tavistock.

Coloma, J. (1993). *Estilos educativos paternos.* En J.Mª Quintana Cabanas (Coord.), Pedagogía familiar (pp. 45-58). Madrid: Narcea.

Cunha, A. F., Blascovi-Assis, S. M., y Fiamenghi Jr, G. A. (2010). *Impacto da notícia da síndrome de Down para os pais: histórias de vida.* Ciência y Saúde Coletiva, 15(2), 445-451.

Darling, N., y Steinberg, L. (1993). *Parenting styles as context: an integrative model.* Psychological Bulletin, 113, 487-496. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100008#Darling

Durán, M. (2011). *Familia y discapacidad: Vivencias de madres y padres que tienen un hijo/a ciego/a o sordo/a* (Tesis de maestría). Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Drotar, D., Kennell, J., y Klaus, M. (1975). *The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation: A hypothetical model.* Cleveland, Estados Unidos de América: University School of Medicine.

Friedman, C. T. (1986). *Interaction and attachment: Determinants of individual differences in a sample of visually impaired one- and two year-old and their mothers*. California, Estados Unidos de América: University of California, Berkeley.

Gottman, J. (1999). *Siete reglas de oro para vivir en pareja.* Recuperado de: http://www.pepsalud.org/uploads/2/5/6/3/25637997/3851srdopvepjmgns.pdf

Jiménez, M. (2010). *Estilos Educativos Parentales y su Implicación en Varios Trastornos*. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bfbb12cc-abc8-489e-8876-dd5de0551052

Karasavvidis, S., Avgerinou, Ch., Lianou, E., Priftis, D., Lianou, A., y Siamaga, E. (2011). *Mental retardation and parenting stress.* International Journal of Caring Sciences, 4(3), 21-31.

Leonhardt, M. (1992). *El bebé ciego: Primera atención, un enfoque Psicopedagógico.* Barcelona, España: MASSON.

Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction.* En P. H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.

Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia* (9na Ed.). Ciudad de México, México: Mcgraw-Hill Interamericana.

Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Cabrera, E., y Máiquez, M. L. (2009). *Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. Intervención* Psicosocial*, 18*, 113-120.

Sarason y Somniers. (1982). *Comprensión y ayuda a padres de niños ciegos.* Journal of Visual Impairment and Blindness: Padres de bebés ciegos.

Sallés, C., y Ger, S. (2011). *Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación*. Revista Educación Social 49, 25 - 47.

# La evaluación diagnóstica en preescolar en un marco de inclusión y equidad

## Eficacia de los instrumentos

*Víctor Hugo Montes de Oca Flores*[1]

## Introducción

El tema del presente trabajo está enfocado a la evaluación diagnóstica en preescolar poniendo al alumno y su aprendizaje en el centro de la valoración para identificar necesidades específicas de apoyo diferenciado, y con ello, ampliar las posibilidades de que todos ejerzan el derecho a desarrollar su máximo potencial.

El objetivo es valorar la eficacia de los instrumentos que utilizan los docentes en el diagnóstico para detectar necesidades de apoyos diferenciados mediante la identificación de los instrumentos que utilizan, la forma en que se procesa la información, si se centran en el aprendizaje y conocimiento de diversas circunstancias relacionadas, y si identifican alumnos que necesitan de apoyos diferenciados pertinentes a sus capacidades.

El contexto de aplicación del estudio fue en cuatro Jardines de Niños oficiales de una Zona Escolar del municipio de Ecatepec de Morelos en el Valle de México. La evaluación es inalienable a los procesos de planeación y el punto crucial para la toma de decisiones. En lo que se refiere a lo académico, se centra en la valoración de los aprendizajes esperados de los alumnos, mediante la cual se analiza el estado de desarrollo de sus capacidades, habilidades y conocimientos.

El estudio tiene una base legal de sustento acerca de lo que implica la inclusión y la equidad en el ámbito educativo. Con base en estos elementos la perspectiva principal que se propone se encuentra en la reflexión sobre las formas en que se realizan evaluaciones académicas y la importancia de que estas permitan valorar la diversidad de los alumnos derivada de su capital cultural, y los diferentes contextos en los que se desenvuelve, de tal manera que se apuntale a sistematizar la identificación de necesidades educativas de los alumnos y se atiendan con pertinencia, equidad e inclusión.

---

[1] Doctorado en investigación educativa por la Universidad de Puebla, adscrito al Doctorado en Educación en la Universidad Bancaria de México, México. CE: victor_montes1@yahoo.com.mx

El método de investigación utilizado fue de enfoque cuantitativo, su alcance es descriptivo, el diseño es no experimental, transeccional descriptivo. Los resultados dan cuenta de la eficacia de los instrumentos que utilizan las docentes al elaborar el diagnóstico para la identificación de diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los alumnos. La importancia del estudio radica en que a partir de los resultados, se identifican alternativas para que de una manera sistemática y pertinente se identifiquen necesidades de los alumnos considerando el desarrollo armónico de sus potencialidades.

## La evaluación diagnóstica en preescolar en un marco de inclusión y equidad. Eficacia de los instrumentos

### *Planteamiento del problema*

La conformación de escuelas inclusivas y de atención a la diversidad con equidad representa un gran reto y desafío del siglo XXI, si bien es parte fundamental de la política educativa mexicana, es necesario ver la forma en que se concreta en la realidad.

El cambio de paradigmas establecido en las recientes reformas educativas en preescolar, en los años 2004, 2011 y 2017, implica entre los principios pedagógicos que rigen la intervención docente como medio para el logro de los propósitos del nivel, entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje, poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, y apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje, sin embargo, es necesario detallar las prácticas que se dan en contextos específicos.

El proceso de evaluación académica, por su naturaleza formativa, es uno de los medios que permite valorar la situación que guardan los alumnos respecto a los aprendizajes que se pretende que tengan al término de la educación preescolar. Tiene momentos de corte, al inicio mediante el diagnóstico, con una evaluación intermedia y una al final del ciclo escolar, lo que permite constatar el progreso en el logro de aprendizajes de los alumnos durante el ciclo escolar.

De ahí la importancia de observar los procesos de evaluación tal y como se dan en la realidad, si consideramos que "la evaluación es un proceso que resulta de aplicar una diversidad de instrumentos y de los aspectos que se estima" (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p.120), surgen las preguntas ¿qué instrumentos utiliza el docente al momento de realizar la evaluación diagnóstica?, ¿cómo procesa la información?

En la misma línea, la Secretaría de Educación Pública (2017a) refiere que entre las finalidades de la evaluación está valorar los aprendizajes de los alumnos e identificar condiciones que influyen en el aprendizaje, esto es congruente con el principio pedagógico de poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, de ahí la pregunta, al momento de realizar el diagnóstico, los docentes ¿se centran en el aprendizaje?

La Secretaría de Educación Pública (2017a) plantea que los docentes "han de fundar su práctica en la inclusión, mediante el reconocimiento y aprecio de la diversidad" (p. 122) y que "debido a que cada niño avanza en su desarrollo y en sus aprendizajes a un ritmo propio, no es posible que todos los pequeños tengan los mismos avances o logros al mismo tiempo" (p. 174), con lo que surge la pregunta, en el diagnóstico que realizan los docentes ¿se identifican alumnos que requieren de apoyos diferenciados?

De lo anterior se desprende la pregunta central ¿son eficientes los instrumentos que utilizan los docentes al hacer el diagnóstico para identificar necesidades de apoyos diferenciados? Esto en definitiva representa una gran oportunidad para la conformación de espacios inclusivos con una atención equitativa y diferenciada, ya que se pretende identificar a los alumnos que están enfrentando barreras para participar activamente en su proceso de desarrollo y aprendizaje, así como los apoyos que necesita cada uno en los diferentes campos de formación académica y áreas de desarrollo.

## *Marco teórico*

El término de inclusión educativa es amplio, diferentes estudios lo centran en la identificación de necesidades de los estudiantes y su atención buscando una mayor participación de las culturas y las comunidades, Escribano y Martínez (2013) mencionan entre los principios que se deben tomar en cuenta a la hora de definir la inclusión, identificar y eliminar barreras que enfrentan los sujetos en el proceso de aprendizaje y buscar la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos.

En el inciso f del apartado II del artículo tercero constitucional, entre los criterios que orientan a la educación, se establece que "Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos" (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2020, p. 18). Para cumplir con este precepto, es necesario conocer a los alumnos y los contextos en los que se desarrollan.

### *Tomar en cuenta las diversas capacidades de los educandos*

El primer acercamiento al conocimiento del alumno es reconocerlo como ser humano y como persona con particularidades en sus características biológicas, físicas, fisiológicas, psíquicas, sociales, emocionales y cognitivas. Como ser humano mantiene una igualdad sustancial con los demás seres humanos, Seth (2011) afirma que todos los humanos tenemos un mismo derecho a la dignidad y el respeto. En este sentido, la intervención del docente no es una situación de dominio o autoritarismo ejercido sobre los niños a su libre albedrío, sino una relación entre personas dotadas de dignidad, en donde la finalidad es realizar una intervención profesional en función de que todos, *tomando en cuenta sus diversas capacidades*, desarrollen al máximo sus potencialidades de manera integral, lo que la Secretaría de Educación Pública (2017a, p. 29) confirma al asegurar que desde el enfoque humanista, "la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad".

La promoción del máximo logro de aprendizaje de los educandos, implica conocerlos a fondo, considerando que todo ser humano es único y diferente a los demás, así como asumir que sus potencialidades también son diferentes. Hay alumnos que tienen mayores aptitudes y facilidad para desarrollar habilidades en alguno o varios aspectos, sea en lo socioemocional, en lenguaje y comunicación, en pensamiento matemático, en educación física, en exploración y comprensión del mundo natural y social o en educación artística, así como dificultades en otros, o incluso, con capacidades sobresalientes o de rezago en todos los campos de formación y áreas de desarrollo, Blanco (1999, p. 1), asegura que "todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible

en cada caso", y lo ratifica años más tarde señalando que "todo el alumno y no sólo aquellos con alguna discapacidad, tienen diferentes capacidades y necesidades educativas" (Blanco, 2006, p. 7).

### *Tomar en cuenta las diversas circunstancias de los educandos*

La identificación de las características de los alumnos no se reduce a una visión homogénea en la que de acuerdo a su edad, se dé por hecho que todos tienen el mismo nivel de desarrollo en sus diferentes facultades, *se deben tomar en cuenta las diversas circunstancias*, considerar que en las condiciones en que se desarrollan existen diferentes factores que influyen de manera positiva o negativa.

Su contacto con la naturaleza y el desarrollo de su capacidad de observación por ejemplo, es diferente si se encuentra en un ambiente rural rico en flora y fauna, que si vive en un condominio urbano en el que no se permite tener mascotas; las pautas de socialización serán diferentes en familias extensas que en nucleares, bajo diferentes organizaciones, o con la presencia de violencia; la familiarización con el lenguaje escrito también será diferente en espacios en los que cuentan con una pequeña biblioteca en el hogar y acceso a internet que en aquellos en los que el ingreso limita la posibilidad de comprar un libro y no tienen el servicio de energía eléctrica; así como tampoco será el mismo desarrollo socioemocional en familias con diferentes escalas de valores y formas de vida, la secretaría de Educación Pública (2017b, p. 75) establece al respecto que "La heterogeneidad de los estudiantes es producto de la diversidad de contextos geográficos, sociales, económicos y culturales".

El conocimiento de las condiciones en que se desarrolla el niño permite comprender la situación que guarda respecto al nivel de apropiación de los aprendizajes, e incluso, algunas manifestaciones de su conducta, lo que permite identificar causas y posibles acciones para involucrar la participación de los padres de familia y la comunidad para mejorar las condiciones de su desarrollo, ante lo cual, Acedo (2010), asegura que la familia y la comunidad inciden en los resultados educativos de los niños.

El trabajo concreto de la escuela, es aprovechar las oportunidades que ofrecen los diferentes contextos para que todos los alumnos tengan mayores posibilidades de desarrollo y aprendizaje. Sin embargo, en el diseño metodológico se pueden encontrar dificultades para definir los aspectos de observación y análisis, al ser tan amplia la gama de datos que entran en juego, se corre el riesgo de perderse en un océano de información, por lo que se debe mantener el rumbo sin dejar de ver que el estudio de esos aspectos tiene la finalidad de comprender las características de los niños para darles una atención pertinente. De ahí la importancia de que los instrumentos se orienten a conocer los contextos en los que se desarrolla el niño y se tenga claridad de la relación entre la información que se recupera y los aprendizajes esperados.

El compromiso social de la educación está enlazado con la organización y funcionamiento de la escuela orientado principalmente al logro académico, en concreto, a desarrollar el máximo potencial de los alumnos bajo el referente de los rasgos del perfil de egreso, los propósitos del nivel educativo y los aprendizajes esperados del programa de educación vigente, "Las escuelas deben identificar y hacer uso efectivo de los recursos humanos, económicos, tecnológicos y sociales disponibles, con el objetivo de desarrollar el máximo

potencial de aprendizaje de cada estudiante en condiciones de equidad" (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p. 30).

No es posible una atención diferenciada de necesidades relacionadas con las condiciones en que se desarrolla el niño mediante actividades y contenidos ya definidos para todos, una de las ventajas que presenta el programa actual de educación preescolar, es su carácter abierto y la alternativa de autonomía curricular. Esto da la oportunidad al docente para realizar diseños didácticos acordes a las características, intereses y necesidades de los alumnos, así como de jerarquizar los aprendizajes para atender con prioridad sus necesidades más relevantes.

La alternativa de autonomía curricular, por su parte, proporciona opciones para que por ámbitos se pueda decidir en la escuela la forma de atender con pertinencia necesidades específicas de los alumnos, ante lo cual, la Secreta de Educación Pública (2017a, p. 83) asegura que "El currículo es suficientemente flexible para que, dentro del marco de los objetivos nacionales, cada escuela fomente procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de los estudiantes".

### *Tomar en cuenta las diversas necesidades de los educandos*

Los alumnos tienen diversas necesidades, lo que demanda un modelo bajo el cual se pueda precisar lo que requiere cada uno, al respecto, Sánchez (2018) plantea que los docentes deben atender esa diversidad desde un criterio de igualdad y equidad para la mejora de la calidad educativa de todos los alumnos.

El planteamiento inclusivo no puede ser ajeno al conocimiento de la realidad, por el contrario, demanda su comprensión, de ahí la importancia de establecer mecanismos para conocer la situación de los alumnos respecto al aprendizaje. La inquietud que surge en lo inmediato es sobre lo que es realmente alcanzable para cada uno, cómo identificarlo y la manera en que se puede contribuir a que lo logre, "en la educación preescolar se pretende el desarrollo general de las capacidades de los niños" (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p. 65).

En preescolar los aprendizajes esperados se organizan en campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social, mediante los procesos de evaluación diagnóstica, intermedia y final se obtiene por cada uno de ellos resultados de los niños.

Una vez identificado lo que se pretende lograr, el siguiente paso es conocer y comprender la realidad, para lo cual en las primeras semanas de trabajo se realizan actividades de sondeo que permiten valorar niveles de logro de los diferentes campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social, los resultados son de utilidad para las autoridades educativas en la toma de decisiones en el ámbito de su intervención; para el docente en el diseño de situaciones didácticas pertinentes; para los padres de familia en la identificación de los aspectos en los que pueden involucrarse para fortalecer la formación de sus hijos; y para los propios alumnos para que participen activamente en su proceso de aprendizaje, "la evaluación tiene como objetivo mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad a la vez que es un factor que impulsa la transformación pedagógica, el seguimiento de los aprendizajes y la metacognición" (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p. 125).

En consecuencia, los resultados de la evaluación no son de uso exclusivo del docente, así como tampoco es el único que puede intervenir en el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumno, el trabajo colaborativo toma relevancia en esta tarea, de tal manera que se aproveche la organización escolar con sus recursos, y las condiciones del entorno extraescolar para que el aprendizaje sea situado y significativo, "es conveniente establecer nexos entre los profesores, las familias y la localidad donde está ubicada la escuela" (Secretaría de Educación Pública, 2017a, 79).

Uno de los retos al momento de aprovechar los resultados de la evaluación para la toma de decisiones en el aula es el diseño de situaciones en las que todos aprendan, pues como se ha visto, los alumnos tienen distintas capacidades, formas de aprendizaje, actitudes, y niveles de logro respecto a lo que se espera que aprendan, lo que invita a pensar que en el aula debe haber una gran variedad de prácticas para *tomar en cuenta las diversas necesidades de los educandos.* Como alternativa, se puede considerar por ejemplo, con base en la información obtenida del diagnóstico, el monitoreo y la realimentación, mediante los cuales, mientras están realizando las actividades alumnos detectados con necesidad de apoyos, el docente observa los procesos y los proporciona con equidad atendiendo las necesidades con la realimentación personalizada, "estudios multimetodológicos señalan los beneficios de encaminarse hacia una educación cada vez más personalizada lo cual implica activar el potencial de cada estudiante respetando sus ritmos de progreso" (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p. 36).

Así, la igualdad de oportunidades es una parte fundamental del planteamiento de una educación inclusiva, para lo cual es indispensable identificar con precisión, la situación que guardan los alumnos respecto a lo que se espera que aprendan, para identificar sus necesidades e instrumentar a partir de ahí la intervención, proporcionando los apoyos pertinentes para que cada uno desarrolle su máximo potencial. La equidad promueve la igualdad de oportunidades, pues la proporción de apoyo diferenciado con base en necesidades detectadas reduce las barreras de aprendizaje de los alumnos.

## *Método*

La investigación tiene un enfoque cuantitativo con un procesamiento de estadística descriptiva. Su alcance es descriptivo, se centró en especificar características del diagnóstico que realizan los docentes de cuatro Jardines de Niños del Municipio de Ecatepec, que conforman una Zona Escolar del Departamento de Educación Preescolar del Valle de México de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México.

El diseño es no experimental considerando que la observación del fenómeno fue tal y como se presentó en la realidad sin la presencia de acción, estímulo o condicionante de ningún tipo. Es transeccional descriptivo ya que la recolección de datos fue en un solo momento y con los datos obtenidos se describieron los instrumentos que utilizan al realizar el diagnóstico, la forma en que se procesa la información, si se centran en el aprendizaje y si se identifican alumnos que requieren de apoyos diferenciados.

Las fuentes para obtener los datos fueron el diagnóstico elaborado por los docentes al inicio del ciclo escolar 2019-2010 y los instrumentos que utilizaron. Para dar respuesta a la eficacia de los instrumentos que utiliza el docente para la identificación de apoyos diferenciados en el diagnóstico, se diseñó una lista de cotejo que permitió medir los instrumentos que utilizan, la forma en que procesan la información, si se centran en el

aprendizaje y conocimiento de diversas circunstancias relacionadas, y si identifican alumnos que necesitan apoyos diferenciados pertinentes a sus capacidades, de tal manera que se abarcaran los contenidos implicados en la variable para darle validez al instrumento por el contenido.

Para medir los instrumentos que utilizan, se pusieron como opciones la ficha de identificación, entrevista a padres y alumnos, el diario de trabajo, rúbricas, escalas valorativas, herramienta para la exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo y la opción otros en la que, con base en lo observado, sólo se agregó la aplicación de listas de cotejo. Para medir la forma en que se procesa la información, se revisó si presentaban concentrados de los instrumentos, análisis de resultados y jerarquización de aprendizajes.

Para medir si se centran en el aprendizaje y la identificación de diversas circunstancias relacionadas, se revisó si valoran aprendizajes específicos por campo de formación o área de desarrollo y si presentan porcentajes de logro. Se analizó el contenido de las fichas de identificación y las entrevistas aplicadas a los niños para valorar si se centraban en el aprendizaje y en la identificación de circunstancias relacionadas. Para medir la identificación de alumnos que requieren de apoyos diferenciados pertinentes a sus capacidades, se revisó si Identifican alumnos en rezago o sobresalientes por campo de formación o área de desarrollo.

**Tabla 1. Instrumentos y Procesamiento de Información para la Elaboración del Diagnóstico**

| Aspectos observados | Sí | No |
|---|---|---|
| Presenta diagnóstico. | | |
| Ficha de identificación. | | |
| Entrevista a padres y alumnos. | | |
| Toma información del diario de trabajo. | | |
| Utiliza rúbricas. | | |
| Utiliza escalas valorativas. | | |
| Herramienta para la exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo. | | |
| Otro: Aplica lista de cotejo. | | |
| Realiza concentrado de instrumentos. | | |
| Presenta análisis de resultados. | | |
| Jerarquiza aprendizajes. | | |
| Valora aprendizajes específicos por campo de formación o área de desarrollo. | | |
| Presenta porcentajes de logro por campo de formación y áreas de desarrollo. | | |
| Identifica alumnos en rezago por campo de formación o área de desarrollo. | | |
| Identifica alumnos sobresalientes por campo de formación o área de desarrollo. | | |

Fuente: Elaboración propia.

### *Muestra*

El porcentaje de la muestra fue del 77.2% respecto al universo.

Se consideró la participación de 17 de las 22 docentes adscritas en Jardines de Niños oficiales de una Zona Escolar en el Municipio de Ecatepec de Morelos en octubre de 2019.

## Resultados

En el mes de octubre de 2019, se visitaron 4 Jardines de Niños que integran una Zona Escolar en el Municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México. Con la participación de 17 de 22 docentes que representa una muestra del 77.2% de la población, se analizaron sus diagnósticos y los instrumentos utilizados como insumos.

### *Instrumentos utilizados*

**Tabla 2. Instrumentos Utilizados para la Elaboración del Diagnóstico**

| Aspectos observados | Porcentaje |
|---|---|
| Ficha de identificación. | 5.9 |
| Entrevista a padres y alumnos. | 11.8 |
| Toma información del diario de trabajo. | 11.8 |
| Utiliza rúbricas. | 11.8 |
| Utiliza escalas valorativas | 23.5 |
| Herramienta para la exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo. | 41.2 |
| Otro: Lista de cotejo. | 35.3 |

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento más utilizado como insumo para la elaboración del diagnóstico es la Herramienta para la exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo, aplicada por 7 de las 17 educadoras que representan el 41.2%. Cabe señalar que dicho instrumento fue diseñado por la Secretaría de Educación Pública en 2018, lo que invita a pensar que existe una mayor tendencia a la aplicación de instrumentos estandarizados respecto a los de elaboración propia. A la vez, llama la atención que aunque el instrumento mide solamente aspectos relacionados con aprendizajes de lenguaje escrito y pensamiento matemático, no se observan diseños de las docentes tomando una estructura similar para la medición de aprendizajes del campo de formación académica faltante y las áreas de desarrollo personal y social.

El segundo instrumento más utilizado es la lista de cotejo, aplicada por 6 de las 17 educadoras que representan un 35.3%. En los 6 casos, las listas de cotejo fueron utilizadas como insumo para valorar lo que pueden hacer o no en diferentes campos de formación y áreas de desarrollo. Llama la atención la frecuencia de su uso considerando que en el programa de educación preescolar, la Secretaría de Educación Pública (2017a, p. 174) establece "no utilizar listas de cotejo ni asignar una calificación al desempeño de los niños". Esto abre la posibilidad de profundizar en el conocimiento acerca de las

concepciones de evaluación que predominan en los docentes y lo que subyace en el uso de los instrumentos para la identificación de las diversas capacidades.

El instrumento menos utilizado es la ficha de identificación, solamente 1 de las 17 educadoras que representa el 5.9%, refirió utilizarlo para este fin. Es seguido por el diario de trabajo y la entrevista a padres y alumnos, utilizados por 2 educadoras que representan el 11.8%. Cabe señalar que estos tres instrumentos son aplicados por el 100% del personal docente, lo que invita a analizar más a fondo la información que se obtiene de ellos y su funcionalidad como recurso para la comprensión de los factores que influyen en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, es decir, de la identificación de las diversas circunstancias.

### *Procesamiento de la información*

**Tabla 3. Procesamiento de Información al realizar el Diagnóstico**

| Aspectos observados | Porcentaje |
|---|---|
| Realiza concentrado de instrumentos. | 52.9 |
| Presenta análisis de resultados. | 23.5 |
| Jerarquiza aprendizajes. | 11.8 |

Fuente: Elaboración propia.

El estudio arroja que 9 educadoras que representan el 52.9% realizan concentrado de los instrumentos aplicados y presentan la información en el diagnóstico, sin embargo, solamente 4 que corresponde al 23.5% realizan un análisis interpretando los resultados y de estos solo 2 que representan el 11.8% incluyen una jerarquización de aprendizajes. Esto da cuenta de que el procesamiento que se hace de la información obtenida no es eficaz para la identificación de las necesidades más relevantes de los alumnos, lo que invita a pensar en la pertinencia de la información obtenida.

Información de los instrumentos centrada en el aprendizaje y la identificación de diversas circunstancias relacionadas

**Tabla 4. Instrumentos centrados en el aprendizaje y la identificación de diversas circunstancias**

| Aspectos observados | Porcentaje |
|---|---|
| Valora aprendizajes específicos por campo de formación o área de desarrollo. | 47.1 |
| Presenta porcentajes de logro por campo de formación y áreas de desarrollo. | 35.3 |

Fuente: Elaboración propia.

Predomina una evaluación diagnóstica con información general acerca de la situación que guardan los alumnos respecto a lo que se pretende que aprendan. Esto se deduce al considerar que 8 educadoras que representan el 47.1% identifican cómo se encuentran en aprendizajes por campo de formación académica o área de desarrollo personal y social, de

los cuales 6 que representan el 35.3% obtienen porcentajes de logro mediante el uso de escalas valorativas.

Para profundizar en la comprensión de la realidad y valorar si se centran en el aprendizaje al identificar las diferentes circunstancias en las que se desarrollan los alumnos, se analizó el contenido de las fichas de identificación y las entrevistas aplicadas a los niños. Se identificó que variaban muy poco en forma y contenido.

El resultado del análisis de las fichas de identificación observadas, es que no se evidencia la detección de circunstancias relacionadas con aprendizajes específicos, se centran en especificar religión, datos del parto, tipo de vivienda, alimentación y periodos de sueño, como se aprecia en la figura 1.

**Figura 1. Ficha de identificación aplicada por una educadora de la muestra. No se observa detección de circunstancias relacionadas con aprendizajes específicos**

Religión Catolica

**AMBIENTE FISICO**

Su vivienda casa (✓) departamento ( ) cuartos ¿Cuántos? (3)
Propio (✓) alquilado ( ) prestado ( )

**ANTECEDENTES PRENATALES**

¿Cómo fue el embarazo? Normal

¿Cómo fue el parto? Cesarea

**DESARROLLO 1er. Año de vida.**

¿Cómo fue su alimentación? Normal

Dentición Normal problemas si ( ) no ( ) ¿Cuáles?

A que edad sostuvo la cabeza 2 meses ¿gateo? Si ( ) no (✓)

¿a qué edad? — Edad en que se paro solo 1 año

A que edad camino solo 1.1 mes

**EVOLUCION**

A que edad expreso sus primeras palabras 2 años ¿Cuáles fueron?

Papá A que edad empezó a avisar para

ir al baño 2.3 meses ¿Cómo lo aprendió? Enseño su mamá

Hora de dormir del niño 8 pm Hora de levantarse 6.45 am

¿Cuántas horas duerme durante el día el niño? No duerme

¿Cree que duerme lo necesario? Si ¿Por qué? Es activa

Durante los periodos de sueño presenta molestias como; llanto ( ) inquietud ( )
Insomnio ( ) pesadillas ( ) otros ( ) NO

Considera que el niño es de buen comer si ( ) no (✓) A veces.

Generalmente que desayuna Huevo Jamon Sanwich. horario 7am.

Generalmente que come Sopa, poca carne pollo horario 1 pm.

Fuente: Elaboración propia.

En las entrevistas aplicadas con los alumnos no se observa detección de capacidades, circunstancias o necesidades relacionadas con aprendizajes específicos, la información se centra en identificar los gustos del alumno, como se aprecia en la figura 2.

**Figura 2. Entrevista aplicada por una educadora de la muestra a una niña. No se observa relación con aprendizajes esperados específicos**

14.- ¿Qué color te gusta más? rosa-purpul
15.- ¿Qué animal es tu preferido? cochinito
16.- ¿Cuál es tu programa y/o personaje favorito de la televisión?
Toy story
17.- ¿Qué te gusta de tu maestra? la maestra Anny
18.- ¿Cuál es el lugar preferido de tu casa? abajo
19.- ¿Qué vas a estudiar cuándo seas grande? como Fani
20.- ¿A dónde te gusta ir de paseo? con mi tía
21.- ¿Qué desayunas antes de venir a la escuela? Sandwsch.
22.- ¿Con quién vives? papá
23.- ¿Te gusta estar con esa persona? sí
24.- ¿Con quién duermes? mamá en la cama.
25.- ¿Qué pasa cuando te portas mal? regaño, me pega chancla
26.- ¿Te gusta venir a la escuela? ¿Por qué? sí, me gusta.
27.- ¿A qué juegas en tu casa? Pablito-mi hermano
28.- ¿Tienes amigos? Sí

Fuente: Elaboración propia.

## *Identificación de alumnos que necesitan de apoyos diferenciados*

**Tabla 5. Detección de Apoyos Diferenciados en el Diagnóstico**

| Aspectos observados | Porcentaje |
|---|---|
| Identifica alumnos en rezago por campo de formación o área de desarrollo. | 47.1 |
| Identifica alumnos sobresalientes por campo de formación o área de desarrollo. | 35.3 |

Fuente: elaboración propia.

La identificación de necesidades específicas de los alumnos se encuentra con un 47.1% de docentes que focalizan a los que presentan rezago y 35.3% a los que muestran aptitudes sobresalientes.

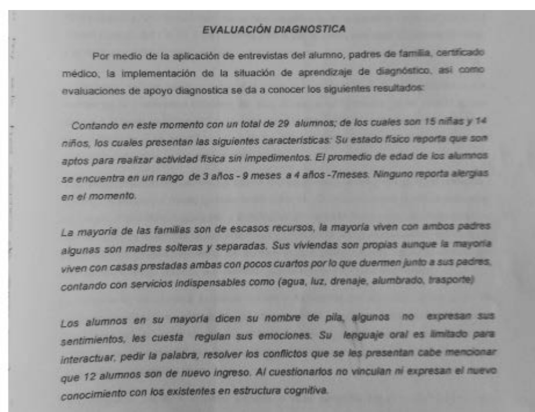
En la redacción de la evaluación diagnóstica de 9 de las educadoras de la muestra que representan el 52.9%, no se observa detección de necesidades de alumnos en aprendizajes esperados específicos. En la figura 3 se observa uno de estos escritos, en el que prevalecen generalidades como "Su lenguaje oral es limitado para interactuar", al hablar del "lenguaje oral" sin referirse a un aprendizaje esperado en particular, deja muy abierta la observación, en el programa de educación preescolar 2017, hay 10 aprendizajes esperados en el componente curricular de oralidad, y si se analiza lo que abarca "para interactuar", en exploración y comprensión del mundo natural y social hay 4 aprendizajes esperados y en

educación socioemocional hay otros 11 aprendizajes esperados relacionados con la interacción. Una generalidad tan amplia, dificulta la claridad para la atención de *diversas capacidades y necesidades* de los alumnos.

En la descripción del contexto externo en el que se desarrollan los niños, se observan imprecisiones como "la mayoría viven con ambos padres" o "algunas son madres solteras y separadas", los datos se muestran aislados, sin señalar la relación que tienen con el aprendizaje del niño. Las imprecisiones y la falta de relación con el aprendizaje dificultan la identificación de *diversas circunstancias y necesidades* para ser atendidas.

En los 9 casos mencionados, la información que presentan no se deriva de los instrumentos aplicados, lo que indica que éstos no están siendo eficaces para la identificación de apoyos diferenciados en el diagnóstico. Estos resultados reflejan la necesidad de una mayor sistematización para una atención inclusiva con equidad, bajo la lógica de que como punto de partida, es indispensable detectar las necesidades específicas de aprendizaje de todos los educandos.

**Figura 3. Diagnóstico escrito por una educadora de la muestra**



EVALUACIÓN DIAGNOSTICA

Por medio de la aplicación de entrevistas del alumno, padres de familia, certificado médico, la implementación de la siluación de aprendizaje de diagnóstico, así como evaluaciones de apoyo diagnostica se da a conocer los siguientes resultados:

*Contando en este momento con un total de 29 alumnos; de los cuales son 15 niñas y 14 niños, los cuales presentan las siguientes características: Su estado físico reporta que son aptos para realizar actividad física sin impedimentos. El promedio de edad de los alumnos se encuentra en un rango de 3 años - 9 meses a 4 años -7meses. Ninguno reporta alergias en el momento.*

*La mayoría de las familias son de escasos recursos, la mayoría viven con ambos padres algunas son madres solteras y separadas. Sus viviendas son propias aunque la mayoría viven con casas prestadas ambas con pocos cuartos por lo que duermen junto a sus padres. contando con servicios indispensables como (agua, luz, drenaje, alumbrado, trasporte)*

*Los alumnos en su mayoría dicen su nombre de pila, algunos no expresan sus sentimientos, les cuesta regulan sus emociones. Su lenguaje oral es limitado para interactuar, pedir la palabra, resolver los conflictos que se les presentan cabe mencionar que 12 alumnos son de nuevo ingreso. Al cuestionarlos no vinculan ni expresan el nuevo conocimiento con los existentes en estructura cognitiva.*

No se observa detección de necesidades de alumnos en aprendizajes específicos que se deriven de los instrumentos aplicados

## Discusión

El tamaño de la muestra que corresponde al 77.2% de la población de docentes de cuatro Jardines de Niños oficiales que conforman una Zona Escolar en el municipio de Ecatepec de Morelos en el Estado de México, es suficiente para generalizar los resultados en ese espacio. Se identifica que el 100% de los docentes aplican instrumentos para la elaboración del diagnóstico.

Tanto la moda como la mediana corresponden al uso de un solo instrumento con un 64.7% de docentes que lo hacen de esta manera, 29.4% utilizan dos y 5.8% lo hace con tres. Considerando a la vez, que el instrumento más utilizado por el personal docente para

el diagnóstico no es de elaboración propia, se puede concluir que existe la necesidad de fortalecer la formación y capacitación docente en el diseño y aplicación de instrumentos, para lo cual, se han de revisar los procesos de apropiación en las asignaturas relacionadas con evaluación e investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes, así como los mecanismos de tutoría, capacitación, asesoría y acompañamiento que se proporcionan a quienes se encuentran en servicio, para mejorar la comprensión de la situación de los alumnos respecto al aprendizaje y los factores relacionados con este proceso.

Es revelador el dato de que el 100% de las docentes aplican la ficha de identificación y solamente 5.9% la utiliza como insumo para el diagnóstico; el bajo porcentaje de docentes que jerarquizan aprendizajes (11.8%), que focalizan alumnos que presentan rezago (47.1%), o que muestran aptitudes sobresalientes (35.3%), que obtienen porcentajes de logro (35.3%), o bien, que presentan en sus diagnósticos la detección de necesidades de los alumnos en aprendizajes específicos (47.1%). Esto invita a pensar en el modelo que existe en la práctica para el conocimiento y comprensión de la realidad, su funcionalidad y pertinencia. Cuando una práctica está centrada en el cumplimiento de un requisito, se convierte más en un protocolo administrativo que en una situación pedagógica.

Considerando que los resultados obtenidos dan cuenta de que el procesamiento de la información que hacen 66.5% de los docentes no es eficaz para la identificación de las necesidades más relevantes de los alumnos, que 52.9% no obtienen de los instrumentos información sobre las capacidades y necesidades por campo de formación académica y áreas de desarrollo personal y social, y que solamente 47.1% identifican alumnos que requieren apoyos diferenciados, se hace evidente la necesidad de transformar la forma en que se identifican las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los alumnos en el diagnóstico.

Los resultados abren el abanico para profundizar en el conocimiento y comprensión de lo que ocurre en el proceso de evaluación y la congruencia con la atención a la diversidad en un marco de inclusión y equidad.

La modificación al artículo 10 sobre resultados de evaluación y escala de calificaciones del Acuerdo número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica, establece que “En la educación preescolar los resultados de la evaluación se expresarán mediante observaciones y sugerencias sobre el aprendizaje de los alumnos” (Secretaría de Gobernación, 2019), con esto se eliminan los niveles de desempeño que estaban establecidos como indicadores de dominio insuficiente, básico, satisfactorio y sobresaliente (Secretaría de gobernación, 2018). Si se considera que de acuerdo a la estadística 911, del registro de inscripción en el ciclo escolar 2019-2020 en los 4 Jardines de Niños de la Zona Escolar en la que se realizó el estudio, hay 660 alumnos, atendidos en 22 grupos, obtenemos que el promedio de niños por grupo es de 30, por lo que el análisis y la asignación de observaciones y sugerencias de manera cualitativa en cada periodo de evaluación en los tres campos de formación académica y dos áreas de desarrollo personal y social, corresponde a 150 registros. Esta situación conlleva el riesgo de perder el rumbo en un mar de información que si no es organizada difícilmente podrá ser sistematizada para identificar y atender las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los alumnos.

En un modelo de evaluación que tome en cuenta la diversidad de capacidades y necesidades de los alumnos es indispensable una discriminación del potencial individual de los educandos, el criterio de expresar los resultados de la evaluación mediante observaciones y sugerencias sobre el aprendizaje de los alumnos de forma cualitativa, podría complementarse con un procesamiento cuantitativo que permita identificar los apoyos específicos que necesita cada alumno en los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social. Así por ejemplo, ante el aprendizaje esperado "Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios", pueden recuperarse elementos cualitativos mediante categorías, puede ser que algunos lo hagan con garabateo y de forma indiscriminada en la extensión, con un mensaje poco coherente (que pueden ubicarse en un nivel 1), mientras que otros utilicen seudoletras y cuantifiquen extensión de acuerdo a la amplitud de lo que escriben, con una idea comprensible del mensaje que quieren dar (nivel 2), otros más lo pueden hacer de una forma silábica con claridad en lo que quieren compartir (nivel 3) y otros de manera silábico alfabética o incluso alfabética con ideas ordenadas (nivel 4); el hecho de que se identifiquen niveles de desempeño permite claridad de la situación que guardan los alumnos respecto a lo que se espera que aprendan representado con el nivel 4. Estos valores pueden procesarse y obtenerse incluso porcentajes de logro, que permiten identificar con claridad los aspectos en los que cada alumno requiere mayor o menor apoyo, así como aquellos que demandan retos cognitivos superiores en la realización de las actividades. No debe confundirse la etiquetación de un alumno con tomar en cuenta la diversidad de capacidades y necesidades, no se trata de ubicarlos como los que están en niveles inferiores o superiores, sino de focalizar su potencial inmediato y proporcionar el apoyo pertinente.

El resultado obtenido sobre el procesamiento de la información que hacen los docentes en donde sólo el 23.5% realizan un análisis interpretando los resultados, invita a profundizar en el estudio y comprensión de la realidad en que se da este hecho educativo. La hora de entrada del personal docente de las escuelas en las que se realizó el estudio es a las 8:00 am, los niños ingresan a las 8:15, estos 15 minutos de diferencia son empleados para el registro de asistencia como trabajador y la organización en el aula para el inicio de las actividades. La hora de salida de los niños es a las 12:15 y de los docentes a las 12:30, esos 15 minutos normalmente son empleados para atender inquietudes de padres de familia. La realización de planeaciones, evaluaciones, registros en el diario de trabajo, preparación de material didáctico, capacitación, capturas en plataformas y elaboración de los trabajos que corresponden a las comisiones asignadas bajo la organización y funcionamiento de la escuela, son extraescolares. Bajo este contexto se puede identificar la falta de un espacio de tiempo en la escuela con remuneración como un posible factor que influye en la forma en que se realiza el trabajo de preparación, diseño, registro, análisis, procesamiento de la información y la propia reflexión del docente.

Es necesario establecer condiciones en las que el personal docente tenga el tiempo, espacio y recursos destinados para el diseño metodológico, el procesamiento de la información y el registro en términos pedagógicos que realmente contribuyan a tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Entre las posibles alternativas para generar estas condiciones en México, se puede pensar en un sistema de contratación con la asignación de un espacio de tiempo en la escuela para ese fin; espacios en línea con recursos de apoyo, monitoreo y acompañamiento; o sistemas mixtos.

El resultado del análisis del contenido de las fichas de identificación y las entrevistas con los niños en donde se observó que no son eficaces para identificar circunstancias relacionadas con lo que se espera que aprendan los alumnos, invita a reconocer que los contextos en los que se desenvuelve el niño, familiar, social y cultural, generan una influencia importante en el establecimiento de condiciones para su desarrollo y aprendizaje.

Una situación que se debe tomar en cuenta al momento del diseño de estos instrumentos es que la información que se vaya a recuperar del contexto tenga relación con lo que se trabaja en la escuela, por ejemplo, si se quiere saber acerca de las circunstancias respecto a la lectura, se puede preguntar si tienen libros, sabiendo que una de las condiciones para la formación del lector es tener contacto con el texto y a partir de ahí se sabe que si la respuesta es que no o son pocos, se promueve la formación de bibliotecas del hogar, en lo económico se puede preguntar si tienen la posibilidad de comprar libros y en lo cultural sus costumbres en cuanto a tiempos destinados a la lectura en familia. Así, el diseño de indicadores o cuestionamientos en los instrumentos, debe considerar de qué manera se va a aprovechar la información que se obtenga para la atención pertinente del educando.

Otra situación, es considerar la funcionalidad del diagnóstico, la idea es que sea de utilidad para los alumnos, que les permita identificar lo que saben, lo que son capaces de hacer y lo que se espera de ellos en su proceso de aprendizaje, de tal manera que le den sentido a los logros que van teniendo; que a los padres de familia les ayude a identificar las condiciones que pueden transformar para que sus hijos tengan más oportunidades de desarrollo de su máximo potencial; que a los docentes les de claridad sobre el tipo de apoyo que necesita cada alumno para instrumentar su intervención en función de que todos aprendan; y que sea un referente para que las autoridades contribuyan en la transformación de la política educativa para fortalecer las condiciones favorables para el logro educativo.

Existen coincidencias entre los resultados obtenidos en este estudio y lo que Gómez, Cáceres y Zúñiga (2018) presentan sobre los aportes de otras investigaciones, en donde identifican que las docentes enfrentan dificultades al realizar la evaluación de los aprendizajes de los niños y en el caso concreto del diagnóstico, tiene poco impacto al no ser considerado por algunas de ellas al elegir los campos formativos que requieren atención en su planeación. El hallazgo principal del presente estudio radica en identificar la eficacia de los instrumentos que utilizan los docentes en el diagnóstico para detectar necesidades de apoyos diferenciados de los alumnos en su proceso de aprendizaje, de donde se desprende la necesidad de generar un modelo bajo el cual se obtenga información precisa para la atención de las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los alumnos.

## Conclusiones

En 52.9% de los casos de la muestra, no son eficaces los instrumentos utilizados por los docentes en el diagnóstico para detectar necesidades de apoyos diferenciados en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Existe una mayor tendencia a utilizar instrumentos estandarizados respecto a los de elaboración propia.

No es congruente la aplicación de listas de cotejo para valorar el aprendizaje de los alumnos que hace 35.3% de docentes con lo que establece la Secretaría de Educación Pública en el programa de estudios 2017.

Las fichas de identificación, el diario de trabajo y la entrevista a padres y alumnos utilizados por los docentes de la muestra, son poco funcionales como insumo para la elaboración del diagnóstico.

El procesamiento de la información realizado por los docentes de la muestra no es eficaz para identificar las necesidades más apremiantes de aprendizaje de los alumnos, considerando que sólo 11.8% jerarquiza los aprendizajes.

El diagnóstico realizado por 47.1% de los docentes de la muestra permite identificar necesidades y capacidades de los alumnos respecto a los aprendizajes esperados de los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social, así como los que requieren de apoyos diferenciados. Es necesario transformar la forma en que se está realizando bajo la premisa de que debe permitir a todos la identificación de las diversas capacidades y necesidades de aprendizaje de los alumnos así como de los apoyos diferenciados que necesitan para una atención pertinente, inclusiva y con equidad, ya que el derecho a una educación de excelencia es de todos.

El contenido de las fichas de identificación y las entrevistas a los niños que aplican las docentes de la muestra no es eficaz para identificar las diversas circunstancias relacionadas con el aprendizaje de los alumnos.

La información cualitativa de la valoración de los aprendizajes de los alumnos es susceptible de categorizarse y procesarse para una mayor sistematización y precisión en la identificación de capacidades y necesidades de cada uno para una atención pertinente, diferenciada, incluyente y con equidad.

Es necesario establecer las condiciones de tiempo, espacios y recursos necesarios para que el personal docente realice lo correspondiente a la instrumentación de la evaluación con la calidad que se amerita.

La evaluación diagnóstica centrada en el alumno y su aprendizaje demanda que los instrumentos se centren en recuperar información que realmente sea de utilidad para comprender e identificar las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los alumnos para una atención pertinente, inclusiva y con equidad.

Los resultados de la evaluación diagnóstica deben ser conocidos y aprovechados por los alumnos, padres de familia, docentes y autoridades educativas centrándose en hacer lo que desde su función les corresponde para que todos los alumnos desarrollen su máximo potencial.

## Bibliografía

Acedo, C. (2010). *La importancia del contexto.* Perspectivas, 4 (156). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/ProspectsEditorials/prospects156eds.pdf

Blanco, R. (1999). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. Alianza Psicología. http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9 /26595 55 0/blancoatencionaladiversidad.pdf

Blanco, R. (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4 (3). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación: 08/05/2020. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. NARCEA. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=78i2cjCiNooC&oi=fnd&pg=PA11&dq=art%C3%ADculos+sobre+inclusi%C3%B3n+educativa&ots=DpH8zP8roV&sig=91v_B_CbMW4I1Aw7_4bg0qzMM7E#v=onepage&q=art%C3%ADculos%20sobre%20inclusi%C3%B3n%20educativa&f=false

Gómez, L. E., Cáceres, M. L. y Zúñiga, M. (2018). *La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar*. Aproximación al estado de conocimiento. Conrado, 14 (62). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000200009

Sánchez, C. *et al.* (2018). *La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos.* UNED. https://books.google.com.mx/books?id=-TOEDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inclusi%C3%B3n+educativa&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiT0ISsg4_qAhUDY6wKHZncAzYQ6AEwAXoECAMQAg#v=onepage&q=inclusi%C3%B3n%20educativa&f=false

Secretaría de Gobernación (2018). *ACUERDO número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica.* Diario Oficial de la Federación: 07/06/2018. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018

Secretaría de Gobernación (2019). *ACUERDO número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica*. Diario Oficial de la Federación: 29/03/2019. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019

Secretaría de Educación Pública (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral.* Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral.* Plan y programas de estudio para la educación básica. Secretaría de Educación Pública.

Seth, S. (2011). *¿A dónde va el humanismo?* El correo de la UNESCO, octubre-diciembre de 2011. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213061_spa.

# Necesidades y propuesta de acción hacia la inclusión educativa de un colectivo de preescolar

*Martha Patricia Mireles Alemán*[1]

## Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia de nivel doctoral, en el escrito se muestran los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico, así como resultados parciales de la propuesta de intervención a favor de la educación inclusiva en un jardín de Niños de Educación Básica, en San Luis Potosí, S.L. P. México. La intención del estudio es la de comprender en voz de las docentes, directivos, apoyos educativos y padres de familia, sus saberes, experiencias y necesidades en cuanto a la educación inclusiva, ésta entendida como el derecho que tiene todo el alumnado a ser incluido y recibir la educación que cada persona requiere.

La metodología del estudio sigue los principios de la investigación acción de Elliott (1993), considerando que los actores educativos participan activamente en el proceso de la investigación, tomando en consideración los ciclos reflexivos para estar en constante reflexión de la propia práctica profesional. Los instrumentos que permitieron la obtención de datos en la fase diagnóstica fueron, entrevistas, observaciones y cartografía social, mientras que en la aplicación de la propuesta de intervención (consta de tres fases de las cuales se toma la primera para este documento), se emplearon la entrevista, el focus group, el análisis de documentos de trabajo del colectivo docente, registros etnográficos, la observación y análisis de las actividades instrumentadas.

El estudio se justifica dada la desatención que existe desde hace décadas, hacia las personas vulneradas por diferencias, cognitivas, físicas, sociales, económicas o de otra índole. Porque a pesar de los múltiples estudios que orientan hacia la necesidad urgente de re-orientar una educación para todos (UNESCO, 2017), la realidad y la experiencia con el colectivo de la investigación, evidencian los retos que existen para que la educación se

[1] Catedrática de tiempo completo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. Pasante de Doctorado en Procesos de enseñanza aprendizaje de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí CE: pmireles@beceneslp.edu.mx

asuma y concrete en la realidad como derecho humano, tal como lo muestra el estudio de Jacobo y Cortés (2018) quienes afirman que la brecha entre el discurso de una educación inclusiva y sus implicaciones en la realidad son hechos que no se conjugan, y son más bien realidades disímbolas.

## Desarrollo (Marco teórico, Planteamiento del problema, Método)

### *Marco teórico*

En este trabajo se asumen los planteamientos de Barton (1998) quien plantea la atención a las diferencias desde un enfoque emancipador, con la intención de generar relaciones entre las estructuras (conocimientos) y las realidades (experiencias) para ser asertivos y sensatos en la toma de decisiones de la vida profesional, "un significado emancipador de la diferencia es el que se refiere a metas y a justicia social" (Barton, 1998, p.27). Bajo tal perspectiva se atiende al tratamiento de términos como la "discapacidad" destacando en el ser humano la humildad para lograr identificar las limitaciones.

Se trata de emplear un enfoque sociológico para comprender el planteamiento, atención e implementación de la educación inclusiva, dado que otros enfoques en el pasado han tratado de visibilizar el problema únicamente en el propio sujeto, generando con ello un amplio abanico de segregación y discriminación para las personas, mientras que los avances con la integración educativa si bien mostraron la posibilidad de integrar al alumnado a los espacios escolares, no se logró asegurar una mejor atención para las personas que por causas múltiples  ameritan apoyos diferenciados de los sistemas educativos. En la orientación española Parrilla (2002) plantea acerca de las raíces educativas y las perspectivas actuales sobre el origen y sentido de la inclusión educativa, refiriendo los distintos tipos de escuelas y los sistemas educativos desde la diversidad.

Por tanto, en este trabajo se asumen los conceptos de diversidad y educación inclusiva con intenciones similares, distinguiendo que la educación inclusiva tiene en el centro de su atención a la diversidad del alumnado. En el planteamiento teórico que subyace a este trabajo se recupera un enfoque desde lo social, es decir de una responsabilidad que ponga el acento en los grupos sociales de pertenencia. Este planteamiento teórico pone énfasis en la necesidad de interiorizar la idea de que todos somos personas valiosas como cualquier ser humano. Sin embargo, refiere Skliar que eso no ocurre, porque a las diferencias se les sigue viendo con una mirada de extraños.

El hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los "extraños"… haciendo de la diversidad un peligroso deslizamiento, por ejemplo hacia la figura arquetípica  y secular del otro como un ser de identidad específica (2008, p.109). Lo referido por el autor, muestra una vez más la necesidad de volver la mirada hacia aquellos planteamientos que orientan a considerar que todos somos valiosos, a repensar y accionar en la idea de que "la amorosidad en las prácticas educativas en y más allá de lo escolar tiene mucho que ver con la diferencia, la alteridad, el cuidado, la responsabilidad por el otro y ante el otro, la bienvenida, la hospitalidad, el salirse del yo, y la memoria del otro" (Sckliar, 2008, p. 248).

Así, atender la diversidad en el ámbito educativo implica reconocer que los actores educativos: directores, docentes, alumnos y padres de familia necesitan reconocer y

comprender las diferencias. Al respecto Romero y García (2013) exponen que: "La historia de la atención a la diversidad pasa por etapas que van desde la aceptación de que todos los estudiantes tienen derecho a la educación, hasta la búsqueda de ofrecer una educación de calidad para todo el estudiantado en las aulas regulares" (p.4).

En otra investigación García y colaboradores (2015) afirman: "que las prácticas inclusivas deben entenderse como una actuación situada, viable y con sentido en un contexto bien definido por lo que una buena práctica en una escuela o en una región puede no serlo en otra escuela o región." (p.6). Estos planteamientos ofrecen bases sólidas para comprender cuál sería la tarea dentro de los centros escolares de educación básica a favor de la atención a la diversidad.

Sin embargo, como se ha planteado en diversas reflexiones (Jacobo y Cortés, 2018; Echeita 2017; García y colaboradores, 2016; Godina 2013) la necesidad de atención a la diversidad es una realidad y una necesidad, el punto de ruptura ocurre cuando en la práctica no se logra dar cuenta de esa atención diferenciada a favor del alumnado. Las causas son múltiples y van a la delantera los propios sistemas educativos, la formación de los docentes, la organización de las escuelas, y la propia sociedad que segrega a quien es diferente.

En el mismo orden de ideas vale la pena retomar las aportaciones teóricas de Blanco (1999) quien hace énfasis en la escuela para todos, porque "la inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales" (p.11), el planteamiento de la autora se suma a la intención del presente trabajo de transitar hacia una educación que atienda las diferencias del alumnado en su tránsito de escolarización.

México como otros países, recibe una fuerte influencia del modelo español de atención a las diferencias, mismo que en su esencia buscan cambiar la orientación excluyente de los sistemas educativos y de la sociedad. Al respecto los aportes teóricos de Echeita (2002) enfatizan el por qué es necesario reorientar concepciones en cuanto a la exclusión, apostando por un derecho y necesidad del alumnado. Echeita en coordinación con Ainscow (2010) analizan el término de inclusión, sobre las prácticas docentes en torno a cuatro elementos: los conceptos, políticas, estructuras y sistemas educativos los cuales permiten impulsar, potenciar y analizar los avances en inclusión y la puesta en práctica en las escuelas.

Así se tiene que el concepto de inclusión educativa, surge como una idea nueva de renovar las prácticas en una educación para todos, constituye una respuesta ante la desigualdad en nuestra sociedad que se ve reflejada en la educación. La atención a las diferencias pretende derogar la injusticia que limita el desarrollo armónico de las personas, de manera particular de las más vulnerables por condición económica, discapacidad, de alguna etnia, migrantes, mujeres, etc. Como bien lo señala Guajardo (2007) "abarca a poblaciones de mujeres y grupos originarios y no sólo a individuos con discapacidad" (p.15).

## *Planteamiento del problema*

En la investigación que guía el presente escrito se trata de identificar cómo ocurren los procesos de inclusión en un Jardín de Niños, qué concepciones y acciones se hacen

presentes en voz de las participantes, del colectivo, para que expresen sus necesidades a fin de transitar como grupo hacia procesos de inclusión configurados y construidos desde sus propias acciones, es decir en la experiencia vivida. En el planteamiento del problema se parte de considerar que, si bien existen leyes y disposiciones de política educativa para atender las diferencias, esto no es garantía de aceptar y trabajar en apoyo a la diversidad, porque hace falta movilizar actitudes docentes a favor de todo el alumnado, incluyendo a los vulnerables y hacer de ellos miembros capaces de establecer relaciones de igualdad con sus compañeros, de compartir experiencias, y aprender juntos. En este caso el concepto de Barton (1998) ayuda a entender que:

> Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físico, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos– tendrá que cambiar. Y ello porque la educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes" (p.85).

A fin de ahondar en la problemática de estudio, es necesario reconocer que el personal de una institución pocas veces toma en cuenta que cada alumno o alumna que llega a las escuelas trae consigo una historia de acuerdo con su propia naturaleza, sin embargo, tiene todo el derecho de ser atendido y acepado tal como es. Esto significa aceptar que la tarea de los sistemas educativos, de la organización escolar y sus docentes, es buscar formas que permitan dar un apoyo más confiable y completo en los principios de una educación inclusiva, tal como refiere Barton (1998) se trata de hacer el cambio y mejorar "todos" participando en los sistemas educativos.

En la realidad educativa hace falta analizar el papel del profesionista que observa las oportunidades que tiene de trabajar a favor de la diversidad educativa, porque sin duda, los docentes requieren hablar entre sí del alumnado, visibilizar las diferencias, compartir los retos que enfrentan como colectivo para atender las diferencias de los menores, necesitan tomar acuerdos compartidos para dar respuestas adecuadas al alumnado que atienden en la escuela y las aulas, entenderse ellos mismos como sujetos que forman parte de la diversidad.

La problemática de la invisibilización y segregación de las diferencias (Skliar, 2008; Romero y García 2013; Guajardo,2007, Echeita, 2005 y 20017) lleva a plantear la necesidad de escuchar a los colectivos docentes, entender qué requieren para formarse, para atender al alumnado en las aulas y a su vez orientar a los menores para entender la diversidad de personas diversas con quienes conviven en su escuela, aula y comunidad, a quienes no ven de manera cotidiana porque sólo empelan el lente de la homogeneidad.

Lo expuesto llevó a delimitar la problemática de estudio encaminada a conocer y comprender concepciones y acciones que requería el colectivo docente y de apoyo de un preescolar acerca de la atención a las diferencias, qué opinión tenían los padres de familia a fin de llegar al objetivo de "Generar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención (situada) para identificar la implementación de una intervención hacia una educación inclusiva, a favor de todo el alumnado del preescolar". Mientras que los objetivos específicos se encaminaron a:

— Conocer las diversas conceptualizaciones y acciones de los actores educativos del preescolar acerca de la educación inclusiva a fin de generar una propuesta de intervención que permite avanzar en prácticas escolares basadas en los principios de atención diversificada a través del actuar cotidiano en el centro escolar.

— Implementar y valorar formas de orientación e intervención inclusiva para todos los actores del Jardín de Niños".

Las preguntas de investigación refieren a: ¿Qué manifestaciones hacen los actores educativos durante la aplicación de la propuesta y con qué intención lo hacen? ¿Qué obstaculiza o alienta una propuesta de intervención a favor de la Inclusión educativa? y ¿Qué transformaciones se lograron, al aplicar la propuesta de intervención en la práctica docente de los actores educativos en cuanto a la educación inclusiva?

## Método

El presente trabajo emerge de la necesidad de transformar prácticas docentes desde la misma cotidianidad, bajo un paradigma cualitativo que, sin duda, incluye la realidad histórica y cultura del investigador, así como de la situación por investigar. Bajo este paradigma se trata de atender la problemática que surge de la necesidad de transformar prácticas excluyentes de un Jardín de Niños, al respecto (Guardián, 2007) plantea que "La investigación cualitativa se basa en un replanteamiento de la relación sujeto-objeto. La integración dialéctica sujeto-objeto es el principal articulador de todo el andamiaje epistemológico de la investigación cualitativa" (p.51).

Esta investigación inició con la evaluación diagnóstica y entrada al campo de investigación, hecho que dio lugar a la aplicación de la propuesta de intervención la cual se estructuró con la participación activa de los actores educativos, acorde a las necesidades institucionales. El análisis de la información ocurrió en distintos momentos de acuerdo a los ciclos reflexivos como refiere la metodología de Elliott (1993), a fin de apostar por la emancipación de los sujetos, para lograr la transformación de la realidad. Esa dialéctica entre el sujeto y el objeto fue interactiva, propositiva, en donde la práctica y teoría compartieron valores, reflexiones y análisis de los propios sujetos. Haciendo vivo el planteamiento central de la investigación aplicada para dar solución a las problemáticas cotidianas y las situaciones prácticas en donde el objeto de estudio son las prácticas educativas de atención a la diversidad de los actores educativos del Jardín de Niños.

> El tipo de reflexión que aludimos aquí es muy diferente del razonamiento técnico que versa sobre los medios para conseguir un fin. Es a la vez ético y filosófico. En la medida en que la reflexión trata de la elección de un curso de acción en un determinado conjunto de circunstancias para llevar a la práctica los propios valores (Elliott, 1993, p.69).

En la investigación se retoma el modelo de Lewin (citado por Elliott, 1993), acerca de "El espiral de ciclos" el cual abarca: 1. La idea general. 2. Reconocimiento de la situación incluyendo análisis de hechos. 3. Planificación. 4. Desarrollo de la primera fase de acción comprobando la implementación. 5. Realizar la evaluación de la acción para volver al inicio del ciclo.

Para implementar esta reflexión de ciclos se inició con el diagnóstico para conocer las ideas, experiencias y necesidades acerca de la atención a la diversidad del colectivo

docentes del preescolar. Así fue que, en esta primera participación de todos los docentes, apoyos educativos, padres de familia y niños, emergió el reconocimiento de la situación, hecho que dio lugar a la propuesta de intervención en donde los docentes educativos fueron los partícipes en la construcción de la misma. La planificación de la propuesta fue elaborada por los actores educativos, con el acompañamiento de la investigadora quien tomaba y guiaba sugerencias de los participantes, conjuntaba ideas y las ponía a discusión con el colectivo del preescolar. Luego de concluir el diagnóstico comenzó la implementación de las primeras actividades de la propuesta para dar seguimiento a los ciclos reflexivos de la orientación metodológica seguida. Mientras que, al realizar el análisis por fases de intervención propuesta, nuevamente se dio lugar a la participación activa e involucrada de los actores educativos, en una continuidad de fases inherentes a la investigación acción.

Para iniciar el diagnóstico, los aportes del Index de Booth y Aiscow, (2011) así como la segunda dimensión de convivencia. Propuesta por Fierro y colaboradores, (2013) fueron de apoyo para generar categorías predeterminadas de entrada al campo de la investigación, de estas categorías se fueron desprendiendo otras emergentes, de acuerdo al análisis de la información obtenida de las entrevistas, observaciones y cartografía social, mismas que dieron opciones para estructurar la propuesta de intervención. Los instrumentos utilizados para la recolección de información durante la investigación fueron: Entrevista, observación participante, cartografía social pedagógica, diario de campo y videos. Para el análisis de la información nos apoyamos de Huberman y Miles (2014) lo que dio lugar a la codificación, y conformación de las categorías emergentes, así como a las de inicio de la investigación.

Así, la propuesta de intervención educativa generada en el diagnóstico permitió trazar una guía hacia la atención de la diversidad, la propuesta de intervención fue flexible en todo momento de su aplicación. Cabe señalar que la propuesta general de intervención comprende tres grandes fases organizadas con base en las necesidades del colectivo docente, las que dieron lugar a un conjunto de acciones debidamente organizadas a favor de la atención a la diversidad como elemento nodal de la educación inclusiva, entre las cuales se pueden mencionar: foro de especialistas y conferencia sobre inclusión, revisión de literatura, orientaciones sobre atención a la diversidad en reuniones de Consejos Técnico, visitas de escuelas de personas diversas con algún déficit o condición de vulnerabilidad. También se proyectó la elaboración de un manual de bienvenida para alumnos y personal, así como un directorio de instituciones que pudieran orientar la atención de las diferencias, construcción de rampas en espacios estratégicos de la escuela concluyendo con el inicio de un proyecto integrador para la Inclusión Educativa del preescolar.

## Resultados

### *Resultados del diagnóstico*

Al aplicar el diagnóstico se encuentra que el personal de la institución muestra disposición de mejorar su práctica educativa hacia un trabajo más inclusivo lo que dio lugar a las siguientes categorías:

**Tabla 1. Simbología para las narrativas**

| | |
|---|---|
| En | Entrevista |
| Act<br>1,2,3,… | Actividad (observación)<br>Según corresponda |
| E | Educadora |
| MA | Maestro de apoyo |
| D | Directora |
| AT | Apoyo Técnico |
| PI | Personal de Intendencia |

Fuente: Elaboración propia.

## *Saberes y experiencias que generan desigualdades*

He denominado a este primer resultado del estudio diagnóstico *saberes y experiencias que generan desigualdad* porque en cierta medida eso fue lo que las educadoras mostraron ante algunos planteamientos acerca de la educación inclusiva y educación especial. En las respuestas de la entrevista se observa conocimientos del tema, cuando afirman que la educación inclusiva (EnMA) "*significa que todos tenemos derecho y que todos podemos estar en escuelas sea cual sea la condición",* o cuando una educadora afirma que la entiende (EnE)*"como la que acerque a todos los niños del grupo para que participen de la experiencia",* por su parte la directora asegura que *(EnD) "la educación inclusiva no se enfoca a una discapacidad, engloba otros aspectos como lo cultural o lo económico".*

Sin embargo, existe personal que confunde, tipifica y es contundente al plantear que la educación especial e inclusiva son iguales o parecidas, razón por la cual es importante pensar que estas concepciones no permitían la reorientación de sus acciones. También fue alentador identificar que algunas entrevistadas afirman que los niños que presentan discapacidades con o sin necesidades educativas y otros que son vulnerables sin presentar discapacidades, requieren apoyo para su desarrollo educativo (niños de la calle, problemas económicos, desintegración familiar entre otras).

Se entiende que las concepciones del colectivo docente dependen de la situación personal y profesional vivida, encontrando que existen diversidad de alumnos que las educadoras no alcanzan a detectar si necesitan de apoyos porque ofrecen una atención homogénea a todos, aunque eso en cierta medida también hace poco visible a los alumnos que tienen necesidades mayores.

El posicionamiento de las educadoras lleva a recuperar uno de los planteamientos de Echeita (2014), cuando afirma que:

En los últimos 20 años el mundo de la educación especial ha sido, seguramente, uno de los ámbitos que más haya contribuido a la transformación de los sistemas educativos ordinarios" pero también afirma que "… " se ha producido al mismo tiempo que han

aparecido múltiples resistencias al cambio, que en no pocas ocasiones han conseguido mantener los viejos esquemas aunque bajo terminologías y fachadas políticamente correctas (p. 77).

Como es sabido, en la educación inclusiva el respeto al alumnado es la clave del ejercicio profesional, por consiguiente, es indispensable cuestionar qué tanto se entiende y asume de parte de los educadores participantes que, ante cualquier grupo heterogéneo, es necesaria la búsqueda de adquirir herramientas múltiples, entre ellas las teóricas, que permitan comprender las finalidades de la educación inclusiva.

### *Ausencia de mecanismos que abanderen la acción en el campo de la educación inclusiva en el preescolar*

La institución no recibe apoyo alguno de las instancias educativas del sistema en el que se encuentra adscrito, afirman que (EnAT) "*se ha hablado con el Departamento y no ha habido repuesta*" la autoridad de la institución asegura que (EnD) "*se centran más en las escuelas que tienen sus equipos de integración*", razón por la cual la directora solicita y recibe apoyo de otras dependencias como lo son el Centro de Recursos para la Integración Educativa (CRIE). y Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) los dos en San Luis Potosí capital además de especialistas particulares que contactan desde la institución.

Se puede afirmar que la ausencia de mecanismos sistematizados desde las autoridades educativas a nivel nacional, estatal y local, no propician el trabajo hacia las diferencias, ya que se realizan actividades esporádicas sin continuidad ni procesos de seguimiento o evaluación que aseguren logros. La responsabilidad de las situaciones problemáticas derivadas de la atención a la diversidad, quedan bajo la decisión de la Directora del plantel, por lo que a todas luces hace falta un mayor trabajo al interior, como al exterior de la institución a favor de la Educación Inclusiva.

### *Reformas van y vienen ¿dónde está la educación inclusiva?*

En la actualidad educativa en México, como todos sabemos, se atraviesa por indefiniciones en cuanto a reformas y modelos educativos, dada la transición de gobierno. Por tanto, se considera necesario que todos conozcan lo propuesto para interpretarlo y asumir críticamente el contenido de esas reformas en beneficio de la intervención docente y el apoyo a tal función dentro del sistema educativo. A manera de síntesis de este tercer hallazgo, se puede afirmar que los docentes no trabajan acorde a un programa sobre diversidad, esas tareas no están en el escenario de la tarea de los docentes, por tanto, es preciso sistematizar una propuesta para la elaboración de un plan de trabajo que incluya atención a la diversidad, compartiendo aportes y valoraciones de manera reflexiva en los colegiados del Jardín de Niños, además de estructurar una propuesta de integración de alumnos y personal docente a favor de la formación e información.

En síntesis, se encontró que el colectivo docente tiene interés en saber más acerca de la atención a la diversidad, (EnMA) "*no sabemos cómo atenderla y lo poco que conocemos de inclusión debemos ponerlo en práctica para enriquecer y nutrir el trabajo, es necesaria la constante preparación",* o cuando expresa el apoyo técnico que su reto es (EnAT) "*seguir capacitándonos y sensibilizarnos, buscar las estrategias y los apoyos externos*", demandan formación y acompañamiento de agentes externos a la escuela para conocer y

realizar prácticas centradas en la atención a la diversidad. El personal del jardín de niños encuentra en la devolución del diagnóstico, oportunidades para la mejora en el campo de la inclusión y la atención a la diversidad, una vez que reconocen su incertidumbre entre educación especial e inclusiva, asumen que al no tener acompañamiento de instancias educativas del sistema al que se adscriben, necesitan como colectivo generar acciones al interior del jardín de niños y aceptan de buen agrado el acompañamiento de un profesional para acompañar un proyecto con fines de educación inclusiva.

### *Resultados de los inicios en la intervención a favor de la educación inclusiva*

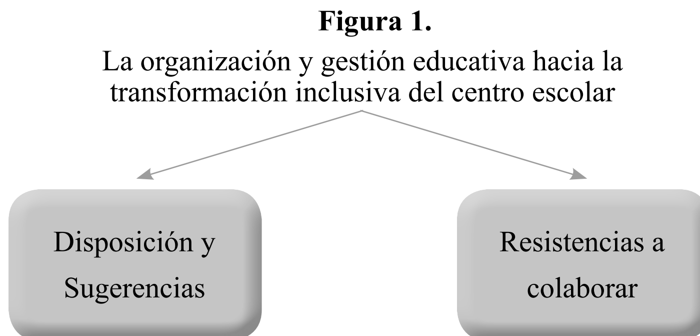
Las prácticas docentes que se pretenden transformar, se refieren al actuar docente dentro del paradigma inclusivo, tomando éste como las prácticas profesionales en el nivel preescolar, que permitan un desarrollo pleno de los alumnos, sin hacer exclusiones, permitiendo las diferencias cómo oportunidades de aprendizaje entre todos, tomando en consideración que la escuela es un espacio de oportunidades donde el alumnado puede participar según sus posibilidades, a fin de construir un espacio potencial para el desarrollo armónico de sus actores.

Para dar cuenta de ello, Rubio y Puig (2012), mencionan que "Concebir la escuela como una organización que aprende implica incorporar el diagnóstico y la autoevaluación como procesos permanentes en la planificación y la vida de la institución escolar" (p. 237). Por tal motivo en este documento se integran los resultados de la primera etapa de la intervención, mismas que han sido organizadas en las siguientes categorías emergentes:

#### *La organización y gestión educativa hacia la transformación inclusiva del centro escolar*

Esta primera categoría emerge de la presentación y ajustes en la primera actividad de la propuesta a través de dos sub-categorías.

**Figura 1.**




Fuente: Elaboración Propia.

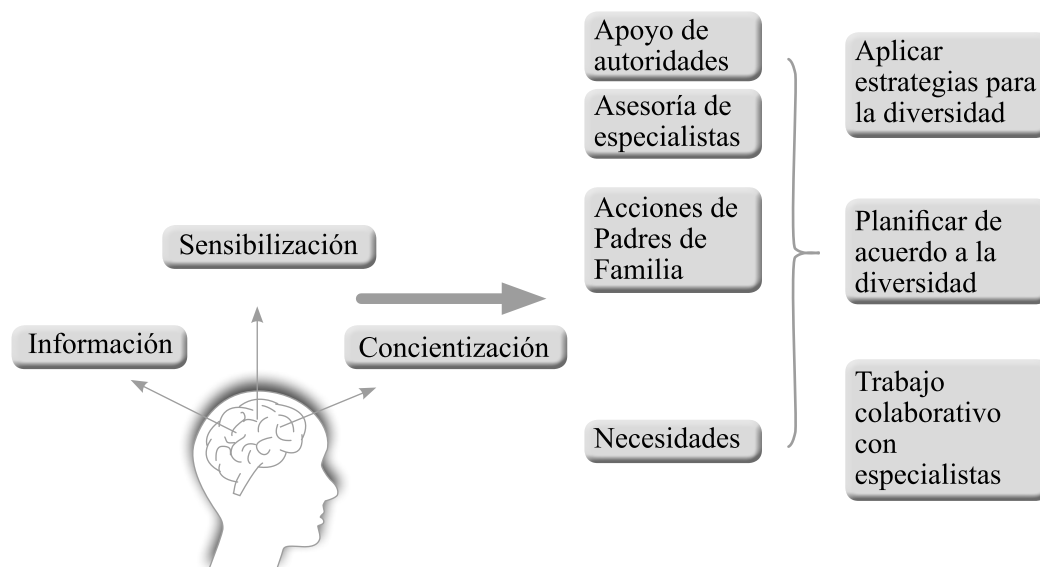
Al presentar la propuesta de intervención, la mayoría de las y los docentes estuvieron de acuerdo con las actividades, (Act1E) "*me gusta el trabajo, que realmente se reciba la atención requerida, podemos trabajar con padres de familia y que no se posponga el trabajo"*, además realizaron sugerencias de actividades y cambios de horarios y fechas para organizar mejor la aplicación de la propuesta,(Act5E) "*respetar tiempos previstos*

*para la actividad", (Act7E) "pienso que la semana de la diversidad sería mejor del 14 al 18 de enero porque el 7 apenas regresamos de vacaciones",* sin embargo, dos personas de la institución mostraron resistencia a colaborar bajo el argumento de que (Act1E) "*no hay tiempo para este proyecto*", *no estoy de acuerdo, solo nos deberían de dar la propuesta y nosotros realizarla*" (Act10PI) "*no todo el personal tiene disposición para quedarse más tiempo o llegar temprano" además " ¿qué pasará con las clases especiales?",* declarando su interés por cubrir el currículum de acuerdo a programas vigentes, así como atender las disposiciones de la inspección de zona escolar en cuestiones administrativas.

## *La Información, sensibilización y concientización del personal docente a favor de la Inclusión educativa*

El propósito de las actividades de esta etapa se encaminó a movilizar las concepciones que tienen los docentes en cuanto a inclusión educativa, además de recuperar conceptos sobre diversidad que les permitan apoyar a todos sus alumnos del centro escolar.

**Figura 2. Atención a la diversidad**




Fuente: Elaboración Propia.

El trabajo se encaminó a compartir con los docentes una información, al tiempo que se impulsaba la sensibilización y concienciación acerca de la atención a las diferencias, enfatizando en qué consistía trabajar a favor de la inclusión de todos, a diferencia de lo que en otro momento fue la atención en la educación especial.

El análisis lleva a entender que los actores educativos tienen necesidad de una cierta claridad conceptual en cuanto a la inclusión y las diferencias con integración, comentan que hace (Act2E) "*falta información y formación para padres de familia y personal de la institución"*. Las condiciones conceptuales en las que se encuentran los docentes del

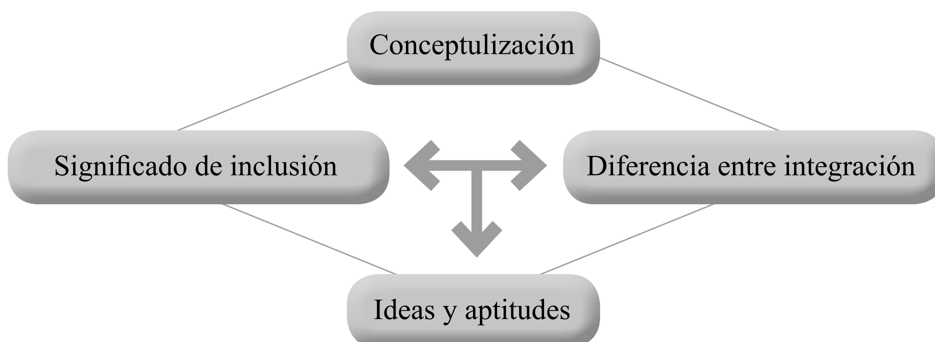
Jardín de Niños, son la base ideológica con la que se cuenta para aplicar una propuesta de atención a la diversidad. Razón por la cual resulta indispensable tomar en cuenta condiciones para mejorar el trabajo, el acompañamiento entre iguales y en ocasiones con apoyo de agentes externos para reflexionar acerca del tema de atención a la diversidad, para obtener y discriminar información que permita a cada integrante del colectivo de preescolar realizar ajustes conceptuales de manera gradual en sus prácticas.

En esta fase resultó de gran riqueza constatar que cuando los propios docentes asimilan información nueva, la registran, reflexionan y la comparten en grupo, conforman bases firmes para tomar decisiones asertivas a favor de la diversidad, se identifican necesidades reales a favor del alumnado, hecho que se consolida al asumir la profesión de la docencia desde una mirada crítica a las diferencias, pero sobre todo analizando los beneficios para el alumnado, los padres de familia y ellos mismos.

### *Las conceptualizaciones de los docentes del preescolar*

Todos los seres humanos actúan de acuerdo a su propia historia, construyen ideas de cada situación que experimentan en la vida, los conceptos que se construyen sobre inclusión van de acuerdo a una historia en la educación que data desde la época de la Revolución Industrial, en donde no se tenía un concepto sobre la diversidad y al ver que algunas personas "diferentes" no aportaban a la economía, resultó fácil segregarlos y etiquetarlos, siendo inconscientes de lo que generarían en la vida de éstas personas.

**Figura 3.**




Fuente: Elaboración Propia.

Los integrantes del colectivo de investigación plantearon en sus reflexiones que la inclusión educativa alude a un proceso educativo que permite mejorar la educación para todos, aceptando las diferencias con alumnos, padres de familia y actores educativos, partiendo de las necesidades y mejorando las formas de atención a la diversidad. Este proceso hace valer el derecho a la educación con una actitud grupal de apoyo y colaboración entre compañeros con el propósito de aprender juntos. Lo anterior se complementa con el concepto que Echeita (2017) aporta: "Se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que **todo** el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto a ese **todos**, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de todos los sistemas educativos" (p.18).

De esta manera se entiende que los centros escolares no son los responsables de una educación inclusiva, los sistemas educativos deben hacer transformaciones de fondo en donde apoyen a las instituciones escolares según sus necesidades, con aporte en la infraestructura, actualización y capacitación del personal, logrando entre todos las metas en común.

El colectivo de preescolar mostró su disposición al cambio, tanto del pensamiento como de actitud y compromiso en el centro educativo ya que los cambios que se gestan al interior de la propia organización: "Suponen realmente una fuerte conmoción y un cambio de dirección importante en el reconocimiento del derecho a la educación… Proponen una serie de cambios en los sistemas educativos tendentes a corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de los procesos de segregación" (Parrilla, 2002, p. 11).

En las conceptualizaciones de los docentes es necesario incluir procesos en donde participe el alumno activamente, reduciendo las exclusiones en el currículum, la comunidad y la cultura (Booth y Ainscow, 2000). De esta manera se acepta la participación y apoyo de alumnos (as), de diversos profesionales, de actores educativos y padres de familia para enriquecer el trabajo institucional, incluyendo su participación de acuerdo a ideas y experiencias previas que generen crecimiento para todos.

### *Interdisciplinariedad y colaboración para una escuela inclusiva*

En esta primera fase de la aplicación de la propuesta, se observa de manera determinante la necesidad de trabajar colaborativamente en coordinación con diferentes profesionistas, no únicamente de educación. Desde el diagnóstico, el colectivo docente que participó en la investigación, solicitó el apoyo de profesionales externos a la institución con la finalidad de participar en foros, conferencias y sobre todo experiencias para conocer otras formas de trabajo que enriquezca su propio actuar, expresando la necesidad de que (Act2E) "*proporcionen información para tener conocimientos de alumnos vulnerables, nos ayudan a tener información sobre centros de apoyo".* Esta demanda de interdisciplinariedad sin duda lleva a entender que los docentes requieren de otros especialistas que les ayuden a entender qué hacer en la escuela de manera diferente, qué proponer a los padres para que les apoyen, resulta evidente que el docente puede y quiere aprender de otros.

## Discusión

Dentro de los conocimientos que se han generado hasta el momento, se visualiza el liderazgo directivo, ayudando considerablemente a promover una educación inclusiva, involucrando a todos los actores educativos y padres de familia de la institución en la organización y trabajo en colaboración, para lograrlo es pertinente conocer las competencias de los integrantes de la organización, a fin de buscar y encontrar la mejor forma de intervenir de cada uno dentro de la institución.

Así, una vez que se conocen las competencias individuales o grupales, el compromiso e interés que se asume, define el nivel de disposición para generar proyectos institucionales, que delimitan la importancia de ofrecer y recibir apoyos sobre educación inclusiva dentro y fuera del plantel escolar. Otro de los conocimientos encontrado en el diagnóstico es sobre la empatía hacia "los otros", como ya lo habíamos mencionado anteriormente en palabras de Skliar (2008), si logramos hacer nuestro el concepto de "alteridad" y lo

aplicamos en nuestra práctica educativa, estamos siendo “empáticos” y dando pasos hacia las diferencias, estamos diluyendo y transformando ideas de la diferencia como el extraño y único, hacia la diferencia como necesaria, presente, de aporte al hacer del docente, al aprendizaje entre compañeros del aula y de orientación y acompañamiento a los padres de familia.

**Tabla 2. Fortalezas en el trabajo a favor de la educación inclusiva del colectivo de preescolar**

| | |
|---|---|
| Liderazgo propositivo de Directora Institucional. | • El liderazgo directivo en todo momento permite que actores educativos se involucren en tareas cotidianas.<br>• Permite una organización institucional.<br>• Su actuar cotidiano estimula y motiva el trabajo y apoyo entre todos. |
| Trabajo colaborativo entre actores educativos. | • Existe colaboración para el trabajo profesional y personal.<br>• Conocen sus competencias como equipo de trabajo y lo aplican para la mejora institucional. |
| Relación empática entre compañeros de trabajo. | • Fomentan las relaciones sociales positivas entre el personal.<br>• Expresan agrado hacia compañeros de la institución. |
| Interés por aprender cómo trabajar desde la diversidad. | • Interés por aprender sobre “Trabajar en la diversidad”.<br>• Cuestionan sobre la diferencia entre integración e inclusión. |
| Actitud de servicio en tareas institucionales y del contexto. | • Actitud positiva hacia la institución y la comunidad.<br>• Interés por apoyar a la comunidad.<br>• Relación aceptable con el contexto y padres de familia. |

Fuente: Elaboración Propia.

Las presentes interpretaciones han sido construidas con base en la información de las cuatro categorías emergentes, así como el objetivo general de la investigación referido a generar, aplicar y valorar una propuesta de intervención (situada), a fin de lograr una educación de calidad para todo el alumnado. Además del objetivo particular dirigido a implementar y valorar formas de orientación e intervención inclusiva para todos los actores del Jardín de Niños.

En la organización y gestión educativa hacia la transformación inclusiva del centro escolar; presenta argumentos al objetivo general en razón de que ofrece resultados que muestran la relevancia que el colectivo del Jardín de Niños otorga a la organización inicial, a la participación y escucha de voces de quienes van a participar en la actividad a fin de entender la realidad socio-cultural del colectivo, la cual permite organizar y gestionar el trabajo en coordinación con los participantes.

Los resultados evidencian el interés y participación del colectivo docente, expresado en sus sugerencias y disposición al trabajo, sin descartar que la resistencia a colaborar estuvo presente en un mínimo de personas, mismas que en las demás fases de la instrumentación se han integrado paulatinamente en las actividades.

Se evidencian ciertos argumentos que permiten entender ¿qué manifestación hacen los actores educativos durante la aplicación de la propuesta y con qué intención lo hacen? Tal es el caso de la disposición del tiempo que en el diagnóstico fue de apertura y al iniciar la aplicación de la propuesta esta actitud cambio. La intención que se advierte en algunos de los actores es la no aceptación de acciones que vayan más allá de la carga horaria.

También ofrece argumentos a otra de las preguntas ¿Qué obstaculiza o alienta una propuesta de intervención a favor de la inclusión educativa? y en este caso, el apego a que las acciones ocurran, todas, en el horario escolar, podría ser un obstáculo para un proyecto que requiere probarse, que necesita consolidarse y por tanto amerita tiempos adicionales al horario escolar. Tal situación de parte de los docentes bien puede ser un obstáculo mayor en escuelas con organización rígida, instituciones que sostienen que la actividad del aula, con el alumnado es lo único valioso.

La pregunta anterior también encuentra algunos argumentos en el hecho de que existe una franca resistencia al trabajo individual, evidenciando que desean trabajar en cooperación, pero no en un trabajo por metas comunes o colaborativo, cuando en realidad la Propuesta de Intervención se orienta a que las metas de actuación se construyan y compartan en colaborativo.

En la Información, sensibilización y concientización del personal docente a favor de la Inclusión educativa, nos indican que el colectivo es sensible y capaz de avanzar hacia procesos de inclusión con actividades donde reciban capacitación de diferentes profesionales. La información, sensibilización y concientización son elementos que ayudan al colectivo a identificar situaciones dentro del aula, les generan compromiso docente con el alumnado, parecen tomar conciencia de que ellos pueden avanzar en una atención de calidad para todos los alumnos del centro escolar. Así lo indica el reconocimiento de su responsabilidad en el trabajo, asumen que las diferencias son parte del cotidiano dentro de una institución educativa y de toda la sociedad. Parece que las prácticas hacia la inclusión pueden seguir rutas asequibles.

Por tanto, existen argumentos para responder a la pregunta de investigación ¿Qué transformaciones se lograron, al aplicar la propuesta de intervención en la práctica docente de los actores educativos en cuanto a la educación inclusiva? Porque sí se logran transformaciones del colectivo al aplicar la propuesta y sí se avanza en que éstos, comprenden que es posible atender principios recomendados para la educación inclusiva.

Los hallazgos y resultados de las categorías dan cuenta de que éstas ofrecen argumentos a la pregunta que alude a qué transformaciones comienzan a gestarse al aplicar la propuesta de intervención en la práctica docente de los actores educativos en cuanto a la educación inclusiva. Porque las conceptualizaciones de los docentes muestran un concepto sobre educación inclusiva en el que se alude a un proceso, educación para todos, se aceptan las diferencias, se toma en cuenta las necesidades, explicitan que es un derecho a la educación para todos, aluden a que existe trabajo colaborativo y el propósito es aprender todos juntos.

Con los elementos referidos se da cuenta que la ruta hacia la conceptualización y acción comienza a encontrar resonancia, aunque también es indispensable decir que no se advierte una diferenciación entre las acciones de un docente que realiza actividades de integración

y otro que sigue procesos de inclusión, por tanto, persisten confusiones conceptuales y por tanto en las acciones desarrolladas.

Finalmente, los argumentos específicos a la pregunta referida a los agentes internos y externos a la institución que potencian una propuesta a favor de la inclusión educativa. En este caso parece evidente que las docentes, directivos y personal de apoyo reconocen, y valoran que la interdisciplinariedad es indispensable en una escuela de calidad para todos. Saben que para lograr una educación inclusiva es necesaria la interdisciplinariedad de profesionales que apoyen de manera directa al trabajo del alumnado y del docente dentro y fuera de las aulas, enfatizando que (Act4MA) "*se debe estar dispuesto al cambio, tanto de pensamiento como de actitud y comprometerse en el centro educativo"*. Los actores de la investigación, admiten que el trabajo de cada uno de los profesionales debe ser valorado desde distintas aristas, con la intención de lograr un ambiente adecuado que permita el trabajo colaborativo.

Para concluir sobre la aplicación de la propuesta, se afirma que las dificultades encontradas hasta el momento no son de relevancia, porque no inciden en la instrumentación de la propuesta. Una situación particular que ha sido relevante, y desde luego forma parte de los resultados de investigación, es que cuando al personal docente le corresponde asumir una participación activa hacen cambios de fecha y proponen actividades. Fuera de esas contrariedades el trabajo avanza en su fase de instrumentación de la propuesta y la valoración que se realiza, implica todo un reto en su análisis y articulación.

## Conclusiones

La propuesta de intervención emanada del propio colectivo es una estrategia que fortalece a la propia organización e identidad del preescolar, la participación del personal y las familias de los alumnos permite un análisis y reflexión de cómo estamos gestionando a favor de las diferencias, de cómo las están visibilizando y por tanto atendiendo, lo cual es de lo más valiosos para comenzar un auténtico cambio a favor de la atención de la diversidad.

Esta propuesta compromete a los involucrados a participar activa y colaborativamente. Parece que el colectivo ha comenzado a asumir que se trata de vivir la experiencia del trabajo profesional hacia la propia práctica docente y hacer los cambios pertinentes en la intención de lograr la educación inclusiva para todos los alumnos no sólo para quienes presenten déficit o problemas mayores en su conducta o aprendizaje.

En los resultados de la primera etapa, con el análisis y la reflexión sistemática de la información de acuerdo a los aportes de Huberman y Miles (2014), se encontró interés por parte de los actores educativos, motivados para aprender sobre inclusión y participar activamente en actividades en coordinación con directivos y padres de familia. Durante la aplicación de la propuesta de intervención, hubo participación de la mayoría de ellos, detectando algunos casos de poca empatía con la investigación que se desarrolla.

Para poder implementar esta propuesta, fue necesario realizar una planeación sistematizada que surge de una investigación aplicada, la cual permite realizar un análisis profundo de la teoría en la línea de Inclusión, haciendo énfasis en la importancia de

conocer el contexto para la investigación. Esta investigación ha permitido detectar puntos claves al realizar el diagnóstico y generar la propuesta de intervención, éstos resultados preliminares habrán de ser clave en las siguientes etapas del estudio, recordando que está pendiente el análisis y la evaluación de la misma.

Los resultados plasmados por categorías dan cuenta de análisis que permiten una reflexión cíclica durante la investigación, a partir de un seguimiento flexible.

Algunos de los hallazgos que aporta este estudio nos muestran:

— La presencia de un liderazgo directivo para organizar una institución con principios inclusivos

— La importancia de aceptar y atender a todos los alumnos que solicitan el servicio, con empatía y respeto.

— Interés por parte de actores educativos en la actualización y superación profesional a favor de la inclusión educativa

— Valoración del trabajo interdisciplinario a favor de la inclusión educativa de parte de todo el personal.

Los resultados de la investigación obtenidos hasta el momento evidencian la falta de trabajo sobre las diferencias en la institución y no solamente porque los docentes no quieran realizarlo, son múltiples los factores que limitan que la atención a la diversidad pase de la descripción al actuar educativo, mismas que tienen que ver con las propias concepciones del docente, la resistencia del docente derivada de la poca claridad de idea entre observar sólo la dificultad del alumnado, la ausencia de acompañamiento de actores externos, la falta de sistematización y toma de acciones de los propios centros en torno al tema de la educación inclusiva, las pocas experiencias exitosas en el campo, las normativas educativas así como otras que puedan agregarse.

Sin embargo, la experiencia de investigación vivida muestra que los obstáculos antes enunciados no son insalvables, y que este colectivo de docentes de preescolar ha dado evidencia de que una vez que se conjunta el trabajo, se escuchan las demandas y sobre éstas se acciona, se abre un horizonte promisorio para entender y atender las diferencias, para dejar de verlas como algo extraño a los otros y por lo tanto desterrar gradualmente la segregación, porque lo que sí tienen conciencia, ahora, las docentes de este colectivo, es de lo perjudicial que resulta la segregación, etiquetamiento e invisibilización de cualquier alumno, para la calidad educativa de un centro escolar.

Aunado a ello, con el inicio del cambio de paradigmas docentes sobre la atención a la diversidad, las estructuras del colectivo van cambiando y por lo tanto, sus decisiones ahora son asertivas para la comunidad escolar, las voces del colectivo del preescolar afirman que (Act8E) "*es importante saber cómo podemos trabajar con nuestros alumnos y apoyarnos de especialistas*", este hecho orienta a entender que el colectivo docente transita hacia la comprensión de las diferencias, muestra acciones que indican que las diferencias dejan de asignarse a los extraños porque de alguna forma todos forman parte de las diferencias (Skliar, 2008)

El desarrollo del plan de intervención previsto para el colectivo docente continuará en sus siguientes fases, sin embargo, los resultados descritos relacionados con la organización,

la información, sensibilización y concientización, las conceptualizaciones y comprensión de la importancia de la interdisciplinariedad, son elementos que nos indican las múltiples rutas que propician que un grupo de docentes de preescolar avance hacia procesos de atención a las diferencias en una orientación de educación inclusiva, y no sólo de permanencia del alumnado en la escuela como un extraño.

La participación del colectivo docente en el diagnóstico para manifestar sus necesidades, dudas y resistencias, constituye un primer momento de movilización de ideas del grupo de docentes y personal de apoyo, luego nuevamente la participación se hace presente en la construcción del plan de intervención, así como en el desarrollo de las primeras actividades, continuidad que, sin duda, alienta a pensar en la concreción de las ideas de Barton (1988) cuando afirma que la participación de todos, niños, jóvenes, docentes y padres de familia, es la que realmente va conformando el proceso de inclusión en la escuela.

## Bibliografía

Barton, L. (1998). Compilador "*Discapacidad y Sociedad*". Colección: Educación Crítica. Ediciones amorata SL. España.

Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Artículo publicado en el boletín 48 del proyecto Principal de Educación, Santiago, 1999. Santiago de Chile. Educación especial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/…/Escuela Todos.pdf

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Edición y producción para CSIE: Mark Vaughan. Centre for Studies on inclusive Education (CSEI) Britol Uk. UNESCO.

Echeita S. y Sandoval M. (2002). *Educación inclusiva o educación si exclusiones*. En Revista de educación num. 327. Ministerio de Educacion Cultura y Deporte. (31-48). Fecha de entrada 15-01-2002. Fecha de aceptación 01-03-2002. España.

Echeita, S. Ainscow M (2010). *La educación inclusiva como derecho. "Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente"* En ponencia presentada por los autores en el congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, celebrado en Granada España en mayo del 2010 y titulada "Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes".

Echeita, *et al.* (2014). *"Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva.* Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Volumen 8, núm. 2

Echeita, S. G (2017). *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas*. En Aula Abierta. Núm. 46. Universidad de Oviedo. (17-24). Dinalet-EducacionInclusivaSonrisasYLagrimas-6060634.pdf. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. España.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción.* Cuarta edición. Ediciones Morata. Madrid 2005.

Fierro E. C., Tapia G.G., Fortoul O. B., Martínez P. R., Macouzet M. M y Jiménez M. (2013). *Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes*. En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 6. Núm. 2 (103-124).

García, I. *et al.* (2015). "*Comparación de Práctivas Inclusivas de docentes de Servicio de Educación Especial y Regular en México*". Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Vol 15 Número 3 SEP-Dic (1-17). http://ex.doi.org/10.15517/aie/v15i3.20671

Godina. E. (2013). "*Desafios de la práctica docente en los servicios de educación especial en la atención de la diversidad.* En Francisco Hernández Ortiz, Miguel Ángel Duque Hernández, Eduardo Guevara Noyola. (Coords.). Desafios en la formación de profesores ene l siglo XXI. Editorial Pedro Vallejo. México.

Guajardo E. (2007). "*La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe*" en: Revista latinoamericana de educación inclusiva volume 3 www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf

Guardián, F. A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

Huberman, M. A. y Miles M.B (2014). *Manejo de datos y métodos de análisis*. En Denzin, N y Y. Lincoln (des.) Handbook of Qualitative Research, Londres, Sage (Traducción resumida de J. Harcía Hamilton, Documentos Núm. 1 de la cátedra Sautu de metodología de la investigación Social I, II y III de la carrera de sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires).

Jacobo Z. y Cortés F. (2018). *Las políticas de Educación Inclusiva en las Universidades de Latinoamérica. Primeras indagaciones*. En: Política educativa, actores y pedagogía. Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Plaza Valdés, S.A. de C.V. Primera edición abril 2018 (109-123).

Parrilla L. A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. Revista de educación Núm. 327. http://redinedmecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos 327/re3270210520.pdf?documentid=0901e72b81259a76

Romero y García (2013). "*Educación especial en México. Desafíos de la Educación Inclusiva*" En: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol.7 núm 2. Versión en electrónico: http://www.rinace.net/rlei/ (77-91).

Rubio, L. y Puig, J. M (2012). *¿Cómo mejorar la cultura moral de los centros educativos?* En J.M. Puig (Coord.), Cultura Moral y Educación. Barcelona Grao

UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report* 2017/8. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: París.

Skliar C. Téllez M. (2008). *Conmover la educación.* Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Noveduc. Buenos Aires. México.

# Cimientos para una escuela democrática: el derecho a participar por medio de YPAR

*Cecilia Vallejos Parás*[1]

## Introducción

A partir de la década de los noventa, en distintos países, la educación cívica centra su atención en torno a la formación de ciudadanos democráticos. México no fue la excepción. Por medio de las reformas educativas 2006 y 2011, los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) toman fuerza en el curriculum de la educación básica obligatoria, de manera especial en la materia titulada *Formación Cívica y Ética*.

Por su trascendencia en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos, existe un derecho que debe ser particularmente garantizado en la escuela pública: el derecho a la participación estudiantil.

La participación de los NNA es un derecho civil y político que, a escala internacional, se encuentra expresado en el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño, que acentúa la obligación que tiene el Estado de garantizar las condiciones necesarias para que el niño pueda expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten.

A escala nacional, la participación es un derecho que se encuentra establecido en el artículo 1º de la Constitución Política, al igual que en otras leyes de carácter federal como la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley General de Educación.

Este capítulo tiene como objetivo mostrar los cambios encontrados (el antes y después) con respecto al derecho de participar en la escuela (PE) cuando se emplea una metodología enfocada a desencadenar la participación de los estudiantes, para comprender y poder dar soluciones a los problemas internos que enfrentan los adolescentes de manera habitual en el recinto escolar. Los resultados que se presentan son parte de un estudio con una

[1] Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociedad y Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Docente de la Facultad Mexicana de Arquitectura, Comunicación y Diseño de la Universidad La Salle México. CE: cvp_mexico@hotmail.com

perspectiva cualitativa que se llevó a cabo en una secundaria pública general al sur de la Ciudad de México. El diseño de investigación se centró en un estudio de caso. La población objetivo comprende a estudiantes de secundaria entre los 12 y 16 años de edad. La pesquisa se efectuó en dos etapas. La primera tuvo como finalidad adentrarse al día a día de la escuela, mientras que en la segunda se implementó la metodología Investigación Acción Participativa de los Jóvenes Estudiantes –YPAR, por sus siglas en inglés–, que se caracteriza por ser un modelo incluyente, de manera especial para todos aquellos que han sido excluidos, de alguna u otra forma, de la educación. El análisis de los resultados se efectuó a partir del modelo sobre participación estudiantil propuesto por Pérez Expósito.[2]

El marco teórico que sustenta esta pesquisa se centra en el pensamiento de John Dewey, Roger Hart, Malo y Rahm, y Cook Sather, entre otros, para analizar el espacio educativo desde valores éticos y democráticos, con miras a aportar conocimiento para la construcción de escuelas mayormente democráticas e inclusivas en México.

## Desarrollo

Aunque el concepto de participación comienza a sonar a principios del siglo pasado con autores como Dewey (1916), no es sino hasta mediados de la década de los años sesenta, a través de los movimientos estudiantiles, que se le da claridad y poder a este concepto (Cook-Sather, 2006). En 1989, este concepto toma fuerza cuando la Convención de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, en el artículo 12, subraya la obligación que tiene el Estado de garantizar las condiciones necesarias para que el niño pueda expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten: "Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño"[3]

Luego de que la ONU formalizara los derechos de los infantes, durante la última década del siglo XX emerge la primera ola de estudios sobre participación estudiantil con el término *pupil voice*, en países como Reino Unido y Australia; y *student voice* en Estados Unidos y Canadá. Esta nueva forma de ver a los alumnos está basada en la convicción de que los estudiantes tienen su propia perspectiva de aprender, enseñar y socializar en la escuela; y que sus demandas no sólo deben ser escuchadas, sino que deben tener una respuesta por parte de los adultos, la cual funcionará como una oportunidad para moldear los sistemas educativos (Cook-Sather, 2006). Andrew Lewis (2005) define a la participación estudiantil (PE) como la oportunidad para que los estudiantes puedan expresar sus

[2] Esta metodología tiene sus raíces en la Investigación Acción Participativa (IAP) que se emplea constantemente en diversas disciplinas de carácter social como la psicología, la criminología o la sociología; no obstante, su principal característica es que se especializa en investigaciones educativas para adolescentes y jóvenes.

[3] El presente instrumento internacional fue adoptado por la Organización de las Naciones Unidas en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos de América, el 20 de noviembre de 1989, mismo que fue aprobado por el Senado de la República el 19 de junio de 1990, lo cual consta en el Diario Oficial de la Federación del 31 de julio de 1990. Dicho instrumento entró en vigor en el ámbito internacional el 2 de septiembre de 1990, pero para el Estado mexicano no fue sino hasta el 21 de octubre de 1990, previa su ratificación el 21 de septiembre de 1990 y su promulgación en el Diario Oficial de la Federación el 25 de enero de 1991.

opiniones y tomar decisiones sobre la planificación, ejecución y evaluación de sus experiencias de aprendizaje.

La participación estudiantil también toma fuerza a partir del enfoque que concibe a la educación como un medio democrático, en el que los estudiantes experimentan valores democráticos con miras a convertirse en ciudadanos comprometidos, con autores como John Dewey, Paulo Freire, Jacques Delors, Joel Westheimer, Audrey Osler, Hugh Starkey y Murray Print y con organismos internacionales como la UNESCO. Esta perspectiva está centrada en la educación cívica o en la educación ciudadana, como una forma de dar respuesta a los nuevos retos globales en cuanto a desigualdad e injusticia, y que se entiende como la oportunidad de aprender acerca del sistema de gobierno, de la democracia (tolerancia, búsqueda del bien común, equidad, justicia social, e inclusión), de la ley y de los derechos y obligaciones, entre otros.

En México, las reformas educativas 2006 y 2011 se centran en esta nueva visión: formar ciudadanos con valores democráticos. Para lograrlo, los derechos de los NNA toman fuerza en el curriculum de la educación básica, de manera especial en la materia titulada *Formación Cívica y Ética*. Parte de la misión de esta asignatura es que los estudiantes conozcan los valores de la democracia, los principios fundamentales de los derechos humanos y comprendan la importancia del respeto a las leyes por medio de la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo en que viven (SEP, 2011).

Además del campo educativo, en los últimos años se han creado leyes cuyos objetivos principales han sido resguardar el interés superior de los menores, así como reconocerlos como titulares de derecho, conforme lo dicta el artículo primero de la Constitución. Derivado de ello, en el 2014 se creó la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, publicada el 4 de diciembre de 2014 en el Diario Oficial de la Federación. En el Capítulo Décimo Quinto, que trata sobre el Derecho a la Participación, se especifica:

> Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez (Artículo 71).
>
> Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligados a disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen (Artículo 72, reformado DOF 23-06-2017).

Además, la participación estudiantil está enmarcada en varios artículos de la Ley General de Educación. El artículo 2 establece que: “El sistema educativo nacional deberá asegurar la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes”.

El artículo 28 bis señala que se debe «propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la

resolución de los retos que cada escuela enfrenta». Como bien lo señalan estas leyes, una de las formas por las que se puede escuchar y hacer valer la opinión de los alumnos es por medio de la participación estudiantil. Interesarse en la voz de los estudiantes no sólo garantiza el derecho a la libre participación y manifestación que los alumnos tienen, sino que implica buscar comprender el mundo desde su punto de vista y no a partir de categorías ya definidas por los adultos (Malo y Rahm, 2014).

Al respecto, numerosos autores admiten la fuerza que se otorga a los estudiantes cuando se les da la oportunidad de expresarse. Al ofrecer espacios de libre manifestación, las escuelas pueden crear sistemas y estructuras que contribuyan a su buen funcionamiento, a mejorar temas sobre prácticas de enseñanza directamente en el aula y sobre la relación maestro-alumno, a propiciar un ambiente escolar más pacífico y a tener mayores logros educativos (DeFur, 2010; Elias, 2010).

Autores como Hart (1992), Shier (2001) y Pérez Expósito (2014) han propuesto diversos modelos para analizar la participación estudiantil en la escuela. Entre las investigaciones que han vinculado metodologías colaborativas con la voz de los estudiantes, resalta el estudio hecho por Susana Yonezawa y Makeba Jones, en el año 2009, titulado: «Student Voices: generating reform from the inside out», el cual muestra los resultados de un programa llamado «Student coresearcher (SCR)» que evidencia cómo estudiantes de secundaria de escuelas urbanas y de bajo nivel socioeconómico pueden involucrarse de manera activa en las prácticas, programas, y políticas escolares a través de la creación de espacios para estudiantes y maestros que sirvan para debatir problemas comunes y encontrar soluciones a ellos. Entre los resultados más interesantes de este proyecto, se encuentran: 1. Por parte de los alumnos, se verificó que los propios estudiantes son capaces de producir datos, investigar y dar resultados importantes para sus propias instituciones. 2. Los profesores reflexionaron sobre las políticas escolares y las prácticas cotidianas en el aula, y hubo asombro al encontrar que los estudiantes estaban interesados en mejorar su entidad educativa. 3. Las autoridades educativas y los directores comenzaron a incorporar a los estudiantes en las juntas y discusiones mensuales.

Por su parte, estudios de la UNISEF (2006) destacan que cuando se educa a los NNA para que participen y expresen su opinión, se contribuye a la formación de sociedades más democráticas que busquen soluciones a conflictos sobre la base del diálogo y el respeto de las posiciones contrarias.

Por ello, entrelazar el derecho a la participación estudiantil con problemáticas que ocurren a diario entre los jóvenes estudiantes puede resultar de gran ayuda en la construcción de lineamientos, medidas, o programas educativos para solventar los conflictos que se presentan comúnmente en la comunidad escolar. Una de las formas por las que las Ciencias Sociales pueden investigar un fenómeno y garantizar el derecho a la participación estudiantil es por medio de la *Investigación Acción Participativa de los Jóvenes Estudiantes* –YPAR, por sus siglas en inglés– (Cammarota y Fine, 2008), la cual se explicará en el siguiente inciso.

## Metodología

### *Fundamentos de la Investigación Acción Participativa de los Jóvenes Estudiantes –YPAR–*

A partir de los esfuerzos de la comunidad científica de los últimos 20 años por poner en el centro de las reformas la voz de los estudiantes, algunos enfoques metodológicos han comenzado a surgir con el objetivo de fortalecer la participación y de buscar que los jóvenes tengan mayor influencia en las decisiones y prácticas escolares.

Los orígenes de PAR (Investigación Acción Participativa, –IAP, por sus siglas en español–) pueden atribuirse principalmente a John Dewey y a Paulo Freire. Dewey (1916) creía que los educadores debían involucrarse de manera seria en los problemas de sus comunidades. Por su parte, Freire (2005) pensaba que la auténtica educación tenía que estar basada en el diálogo entre el educador y el educando, de modo tal que no fuera una donación o una imposición por parte del que otorga la educación para aquellos que la reciben, sino que estuviera basada en una dialéctica, en la que se conociera la realidad en la que viven los destinatarios educativos, así como su visión del mundo.

Así pues, en el año 2008, una publicación llamó especial atención a los investigadores educativos: la Investigación Acción Participativa de los Jóvenes Estudiantes (YPAR). El libro se tituló: *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion* de Julio Cammarota y Michelle Fine. Este nuevo modelo ya traía una larga tradición en las disciplinas como sociología, antropología, psicología, estudios de género y educación para adultos, que habían funcionado como una manera de involucrar a las poblaciones marginadas en proyectos que tuvieran impacto en éstas mismas (Mc Donald, 2012). De ahí que existan otros términos que han sido utilizados para esta nueva forma de investigación, como *participatory research*, *action research*, en la que los alumnos, los enfermos, o las comunidades, se convertían en coinvestigadores (Ozer *et al.*, 2010).

YPAR puede ser definido como un enfoque filosófico, teórico y metodológico de colaboración, que está diseñado para asegurar que quienes están afectados por el proyecto de investigación tengan una voz en él y participen en las fases de diseño, ejecución y difusión (McDonald, 2012; Ozer *et al.*, 2010). Dicho en otras palabras, este modelo es un desafío epistemológico para la investigación tradicional, ya que reconoce que el conocimiento surge por medio de la información que los jóvenes aportan, y no sólo se les toma a los adolescentes como simples informantes, sino que se acepta que son coinvestigadores para la creación del saber (Galletta A. y Jones, 2010). Desde esta metodología, los jóvenes son considerados como compañeros del investigador, y son responsables del proceso, al asumir las decisiones en todas las etapas de la investigación.[4]

YPAR es considerada una herramienta para incrementar la participación de los jóvenes en programas y movimientos sociales, donde existan oportunidades para desarrollar liderazgos. Para Cammarota y Fine, YPAR ofrece oportunidades a los jóvenes para estudiar los problemas sociales que afectan sus vidas con el objetivo de proponer acciones para

[4] Para propósitos estadísticos, la ONU define a los jóvenes como aquellas personas que tienen entre 15 y 24 años de edad; sin embargo, aclara que esta definición puede cambiar debido a las circunstancias, especialmente de tipo demográfico, económico o sociocultural, a las que se enfrentan los países. Por su parte, la UNISEF plantea a los jóvenes (young people) de los 10 a los 24, haciendo diferencia entre la adolescencia (que va de los 10 a los 19 años) y la juventud (youth), que va de los 15 a los 24 años.

corregir esos problemas. Este argumento no sólo se vuelve válido, sino de cierta forma urgente para todos aquellos que están inmersos en el mundo de la educación, si nos centramos en lo que Malo y Rahm (2014) afirman:

> Incluso las reformas escolares actuales, que colocan a los alumnos en el centro de su aprendizaje, no han logrado debilitar el *statu quo* de la investigación llevada a cabo desde el punto de vista del adulto. Así, los alumnos siguen siendo un grupo vulnerable, en posición de desventaja, tanto en la escuela como en las investigaciones sobre ellos.

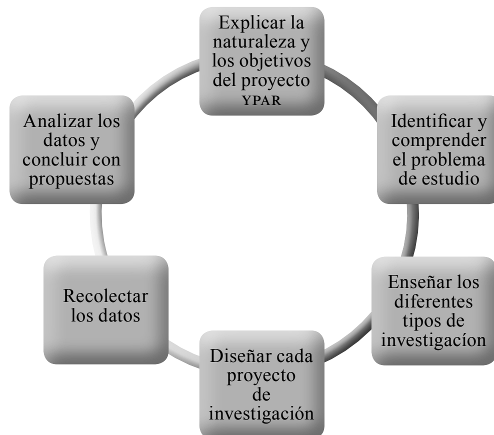
Es por ello que en YPAR encontramos que una de sus virtudes es que invita a los jóvenes a desarrollar y dirigir proyectos de investigación por medio de experiencias personales y desde la visión de la comunidad. Otra de las características de este tipo de proyectos es que comparten un compromiso de colaboración entre los jóvenes estudiantes y las autoridades educativas, al igual que promociona acciones para el conocimiento. Así pues y siguiendo los fundamentos de YPAR, en el siguiente apartado se muestra la aplicación de esta metodología en el estudio de caso.

### *La aplicación de la metodología YPAR en una escuela secundaria pública de la Ciudad de México*

Para conocer y comprender el sentido de las formas y de las expresiones de la participación estudiantil, resulta indispensable adentrarse a la cotidianidad de la escuela y conocer la percepción de los alumnos sobre su propio entorno escolar. Para ello, una metodología con un enfoque predominantemente cualitativo, puede ayudar a desarrollar este planteamiento. Albert (2007) señala que la investigación cualitativa se orienta en describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales.

Además de contar con un enfoque cualitativo, la investigación se basó en un estudio de caso instrumental, en el cual se vinculó la metodología YPAR con un problema de convivencia estudiantil que afecta de manera significativa el ambiente escolar, como es el acoso escolar. La decisión de elegir a los participantes YPAR estuvo determinada por la heterogeneidad de los mismos, es decir, por el reclutamiento de jóvenes adolescentes con diferentes experiencias de vida, ya fueran económicas, culturales o sociales; al igual que por sus diversos antecedentes académicos, así como a particularidades personales como la edad, la raza y el sexo. Esto debido a que la metodología YPAR no aborda explícitamente estrategias de selección. Por ello, la muestra de los participantes YPAR fue de manera no probabilística mediante un muestreo por conveniencia, en el que el único elemento para considerar fue que fueran jóvenes adolescentes, cuyos antecedentes escolares, familiares y sociales fueran diversos y donde los atributos personales también fueran diferentes. Participaron 101 estudiantes de secundaria, entre 12 y 16 años, de los cuales 47 fueron hombres y 54 mujeres. Estos alumnos pertenecían a cuatro salones, uno de segundo de secundaria y tres de tercero de secundaria. En total se formaron 25 equipos de investigación, de los cuales 15 pudieron finalizar sus proyectos. Cada salón tuvo 14 sesiones para diseñar, investigar y presentar los resultados. El esquema número uno refleja la forma de trabajo.

**Esquema 1. El proceso de YPAR**




Fuente: Elaboración propia.

Aunque proyectos similares que han empleado YPAR muestran una amplia variedad en su diseño e implementación, hay una serie de principios y valores compartidos en todos ellos. Cada esquema YPAR se caracteriza por ser un proyecto colectivo y un trabajo colaborativo de un problema común, cuyo objetivo principal es desarrollar y fortalecer las capacidades intelectuales y socioculturales de los actores. El diseño que se utilizó para este estudio coincide con esta estructura en algunos aspectos. Por ejemplo, el problema compartido que estaba afectando la convivencia de los estudiantes era el acoso escolar, así que dándole voz y participación a los adolescentes, fue la forma para poder comprender el problema del maltrato entre pares. A continuación, en el cuadro número uno, se resumen cada una de las sesiones YPAR.

**Cuadro 1. Sesiones de trabajo YPAR**

| Sesión | Duración | Tema |
|---|---|---|
| 1 | 1 hora | Presentación y explicación del proyecto general. |
| 2 | 1 hora | Introducción a YPAR. Selección del problema de estudio. |
| 3 | 1 hora | Introducción a las Ciencias Sociales: ¿Qué es la ciencia y para qué sirve? |
| 4 | 2 horas | Sobre el tema de estudio. |
| 5 | 1 hora | Sobre el planteamiento del problema. |
| 6 | 2 horas | Formación de equipos YPAR y desarrollo de las preguntas y objetivos de la investigación. |
| 7 | 2 horas | Diseño de la metodología de la investigación. |

| | | |
|---|---|---|
| 8 | 1 hora clase, 1 semana de investigación | Investigación de campo I. |
| 9 | 1 hora | Discusión de hallazgos I. |
| 10 | 1 hora clase, 1 semana de investigación | Investigación de campo II. |
| 11 | 1 hora | Discusión de hallazgos II. |
| 12 | 1 hora | Presentación de resultados de los proyectos I. |
| 13 | 1 hora | Presentación de resultados de los proyectos II. |
| 14 | 1 hora | Diagnóstico final y búsqueda de soluciones. |

Fuente: Elaboración propia.

Una vez expuesta la forma en la que se trabajaron los proyectos YPAR, en el apartado de *Resultados* se presenta el diagnóstico del derecho a la participación en la escuela antes de implementar YPAR y; en contraste, algunos cambios significativos sobre el derecho a participar que se encontraron luego de terminar la investigación.

## Resultados

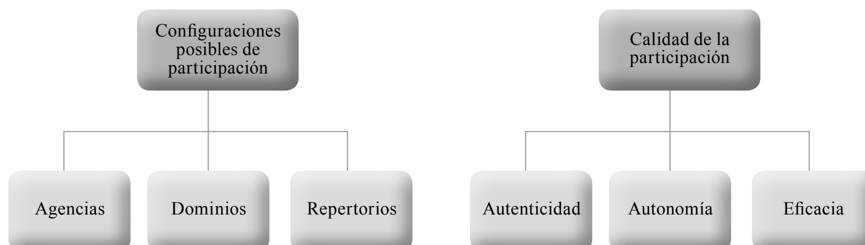
### *Diagnóstico de la participación estudiantil en la escuela secundaria: formas por las que se vive el derecho a participar entre adolescentes desde la voz de los NNA*

La participación estudiantil es un concepto un tanto reciente que se ha ido abriendo camino en el espacio escolar, de manera particular en la asignatura *Formación Cívica y Ética* y en algunos reglamentos internos que la SEP ha implementado en la educación básica. En contraste con otros conceptos democráticos como tolerancia, igualdad y equidad, la participación es una noción no muy conocida, cuyo uso es infrecuente, tanto en los profesores, como en los alumnos, como se verá en este apartado.

Para el análisis del antes y después del derecho a la participación, se utilizó el modelo de Pérez Expósito (2014), quien plantea dos dimensiones que se requieren para que los adolescentes vivan una verdadera participación escolar. La primera, titulada: *Configuraciones posibles de participación*, se refiere al tipo de participación, en cuanto al lugar donde se desenvuelve esa participación y al cómo se establece esa participación, a través de los tres conceptos siguientes: *dominios, agencias y repertorios*. La segunda, llamada: *Calidad de la participación*, tiene que ver con la naturaleza de la participación, comprendida como una práctica gradual cuyo objetivo es ser cada vez más *auténtica, autónoma y eficaz*.

Para fines de este diagnóstico, se vincularon los *dominios* con la *eficacia*; las *agencias* con la *autenticidad*; y los *repertorios* con la *autonomía*.

**Esquema 2. Dimensiones necesarias para la participación estudiantil**




Fuente: Pérez Expósito, 2014**.**

## *Los dominios y su eficacia: para qué se participa en la escuela y qué capacidad se tiene para influi*

Los *dominios* son los objetivos de la participación, la manera en la que los adolescentes buscan influir con su colaboración, como los programas de clase, o las normas en el aula, entre otros. Por su parte, hablamos de *eficacia* cuando los alumnos están convencidos de que su participación producirá un cambio significativo en la escuela. Por el contrario, una baja eficacia se produciría cuando, a pesar de la participación efectiva por parte de los alumnos, éstos últimos no perciben que las autoridades educativas harán caso a sus demandas y, en consecuencia, no habrá cambios previstos en el recinto escolar (Pérez Expósito, 2014).

Durante las sesiones YPAR, fue interesante constatar que los adolescentes no estaban familiarizados con el derecho a participar. Asimismo, llamó la atención observar que algunos estudiantes no comprendían el significado del concepto "derecho" y; una vez que éste fue explicado, fue todavía más inesperado encontrar que los jóvenes no creían que podían hacer uso de sus derechos. Voces como: "para qué tener derechos si de todas formas nadie nos los cumple", o "eso de los derechos no existe hasta que seamos mayores de edad", se escucharon a lo largo de las charlas.

Sobre el derecho a participar, en estas mismas sesiones, cuando se les explicó a los adolescentes que existía un derecho a opinar en los asuntos que a ellos les competen y que, por lo tanto, ellos podrían contribuir en hacer cambios en su escuela, se mostraron sorprendidos, y fueron pocos los casos en los que en realidad creyeron que eso podía suceder. Esto es, una vez que se pusieron ejemplos sobre ciertas maneras más prácticas de participar en la escuela, como hacer un diagnóstico sobre alguna materia, o efectuar debates sobre los tiempos de convivio que tienen en la escuela, o sobre las acciones que pueden realizar al ser miembros de la Sociedad de Alumnos, o sobre el establecimiento de normas internas de la institución, la respuesta por parte de la mayor parte de estudiantes es que había pocos espacios en los que ellos podían intervenir. En otras palabras, los NNA no sabían que podían formar parte de ello. Así lo corroboran algunas preguntas que hicieron: ¿entonces yo puedo opinar que quiten los barrotes de las ventanas, o que nuestras bancas están rotas y que no podemos ni sentarnos, o que también queremos una cancha de fútbol? Eso estaría chido...

Por lo tanto, en cuestión de *dominios y su eficacia*, podemos convenir en que no existe conocimiento ni del derecho a participar ni de los beneficios que este mismo conlleva para el recinto escolar.

### *Los repertorios y su autenticidad: cómo y quién participa en la escuela*

Los *repertorios* están ligados al cómo de la participación y a su forma de manifestarse. Por ejemplo, la cooperación puede ser no verbal, por medio de expresiones artísticas o, al contrario, puede ser verbal, por medio de manifestaciones afuera de las oficinas de la dirección de la escuela. Asimismo, la participación puede ser escrita, a través de redes sociales o pancartas. En este punto se desarrollan preguntas como: quién toma las decisiones, cómo se coordinan las acciones, qué tipo de participación es, entre otras. Por su parte, la *autenticidad* está vinculada con la conciencia del individuo, con el contenido y objetivo de su participación.

En las sesiones YPAR se exploró qué es lo que los adolescentes comprenden sobre el derecho a participar. Algunos estudiantes opinaron que lo entienden como el poder levantar la mano en el salón de clases; otros apuntaron hacía pasar al pizarrón; otros tantos comentaron que es cuando se ayuda al profesor en algo que necesite, como salir de clase para dejar un recado en la dirección, o llamar al prefecto ante alguna situación; y hubo otro grupo que atribuye la participación al formar parte de alguna brigada, ya sea para apoyar con los simulacros o para apoyar en algún programa que venga directamente de la Secretaría de Educación Pública (como es el caso del programa Escuela Segura). Esta forma de pensamiento se puede entrever en el siguiente relato:

> Investigador: ¿Sientes que te dejan participar en la escuela?
>
> Estudiante: Sí, en las clases sí. Si yo alzo la mano para responder algo y me equivoco, sólo la miss te dice: está mal pero buen intento.
>
> *Investigador: Yo me refiero a participar en la Sociedad de Alumnos o en otras cosas, como que puedas expresar tu voz y decir en voz alta algo que no te guste de la escuela, como alguna de sus reglas, o de sus horarios, o algo que pueda mejorarse.*
>
> Estudiante: No, porque no nos gusta expresarnos, somos tímidos (....), pero además no nos ponen atención.

Otras formas de participación que surgieron en estas sesiones están relacionadas con actividades académicas propias de las costumbres mexicanas. Por ejemplo, unos estudiantes conciben el hacer el periódico mural con relación al mes en el que se está; mientras que otros opinan que el ayudar a poner la ofrenda de muertos en el mes de noviembre, o apoyar en las labores para celebrar el Día del Maestro, son actividades propias de la participación.

Los pensamientos de los adolescentes corroboran que, en cuestión de *repertorios*, la forma en la que los estudiantes participan en la escuela sigue siendo limitada, y se restringe a asistir a los maestros en alguna actividad, o a acciones que no están relacionadas con el *derecho a participar*, como es levantar la mano, sino con las prácticas escolares naturales que se dan dentro del salón de clases. Además, en los ejemplos arriba mencionados, se constata que, en términos de *autenticidad*, los estudiantes más que ser guiados por los profesores, siguen las indicaciones e instrucciones dadas por los docentes, por lo que no

es una participación espontánea o que inicie por un interés particular de algún estudiante, sino que ésta se da en razón de las necesidades de los adultos.

### *Las agencias y su autonomía: dónde se participa y qué tan independientes son*

Las *agencias* son los lugares donde los alumnos pueden cooperar con su voz y, por ende, ejercer su derecho a participar como son las asambleas escolares, los consejos estudiantiles, las jefaturas de grupo y la Sociedad de Alumnos. Por su parte, la *autonomía* está relacionada con el grado de control que los estudiantes tienen en el proceso de colaboración.

En cuanto a las *agencias*, encontramos que la figura encargada de dar voz a los estudiantes es la Sociedad de Alumnos; no obstante, la decisión de qué alumno la conforma no recae en los NNA, sino en los adultos, puesto que las autoridades educativas son las que eligen a sus integrantes derivado de su desempeño escolar. En términos de Hart, es la llamada *participación de fachada*, en la que se exhibe que sí hay mecanismos para la libre expresión y participación, pero que éstos son hechos y manipulados por los adultos. En los cuestionarios aplicados y en las entrevistas que se efectuaron a profesores, no hubo un sólo caso en el que un estudiante o un docente pudiera decir quiénes eran los representantes de la Sociedad de Alumnos. No obstante, cuando se les preguntó a las autoridades educativas sobre la existencia de ésta, la respuesta fue que eran los prefectos, junto con la directora, quienes elegían a los estudiantes, y que el criterio de selección se basaba en las calificaciones de cada alumno, es decir, aquellos muchachos con mejores promedios y buenas conducta y disciplina eran los que pertenecían a la Sociedad de Alumnos, quisieran o no quisieran. Al respecto, las palabras de la dirección fueron:

> Directora: Aquí se escoge en los primeros cinco días del ciclo escolar para no atrasarnos con las disposiciones de la SEP. Lo que hacemos es que los jefes de grupo son los que firman como la Sociedad.
>
> *Investigador: ¿Y quién elige a los jefes de grupo?*
>
> Directora: Eso lo hacemos nosotros. El chico que tiene el mejor promedio y que tiene muy buena conducta le decimos a sus papás y si aceptan, ya son miembros.
>
> *Investigador: ¿Entonces no hay votaciones entre alumnos, ni planillas?*
>
> Directora: Uuuy noooo, no las hay, habría muchos problemas, los papás se enojan si pedimos dinero y no hay profesores que quieran apoyar en eso, lo único que se me ocurre es que lo hicieran dentro de Formación Cívica y Ética pero no, no lo hacen.

Este relato nos deja ver que, en palabras de la propia directora del recinto escolar, no existen votaciones y, por ende, pudiendo ser éste un ejemplo para la práctica de lo que los alumnos aprenden en las clases de *Formación Cívica y Ética*, no se fomenta.

Con respecto a la segunda *agencia*, los jefes de salón, se pudo constatar que éstos no tienen otra función más que la de apoyar en las brigadas para hacer simulacros en caso de sismos.

Por tales motivos, en cuanto a las *agencias*, si bien la institución escolar sí contempla los dos espacios legales para que los estudiantes puedan participar, pareciera que no son los suficientemente legítimos, en términos de *autonomía*, ya que no son los alumnos los que de manera libre eligen involucrarse y colaborar.

En el cuadro número dos se observa el estado que guardaba la participación estudiantil antes de iniciar los proyectos YPAR. Para medir la calidad, se empleó una escala de medición con cuatro rubros: nula, baja, media y alta.

**Cuadro 2. Estado del derecho a la participación estudiantil (PE) en la escuela en estudio antes de finalizar con los proyectos YPAR**

| Configuraciones posibles de participación | Medición de la calidad | Práctica del derecho a la PE antes de YPAR |
|---|---|---|
| Dominios (para qué se participa) | Eficacia: Nula | Desconocimiento por parte de los NNA sobre los alcances de la PE. |
| Repertorios (cómo y quién participa) | Autenticidad: Nula | No existen formas de PE. |
| Agencias (dónde se participa) | Autonomía: Nula | Existencia de dos agencias en la escuela, las cuales son determinadas por los adultos sin tomar en cuenta la voz de los estudiantes. |

Fuente: Elaboración propia.

### *Cambios significativos entre el diagnóstico principal de la participación estudiantil y los resultados de las investigaciones YPAR*

Si comprendemos a los *dominios* como los propósitos de la participación, podemos encontrar que YPAR facilita el desarrollo de algunas competencias para alcanzar los objetivos de la participación. Esto es, elementos como la integración grupal, el trabajo en equipo, la generación de conocimiento y las propuestas para mejorar la convivencia de la comunidad escolar, son factores que pueden ser considerados como parte de los *dominios* o de los paraqués de la participación. Con respecto a la *eficacia* de YPAR en este estudio, resulta interesante constatar que en un inicio los alumnos no estaban convencidos de que sus aportaciones y su propia participación serviría para cambiar la convivencia escolar, pues consideraban que ellos no tenían ningún voto dentro del recinto escolar. No obstante, a medida de que las investigaciones YPAR fueron tomando cauce y en cuanto los estudiantes estuvieron en el campo y se dieron cuenta de que los maestros estaban abiertos al diálogo e incluso varios les dieron permiso para resolver cuestionarios o entrevistarlos, los estudiantes comenzaron a ilusionarse por el proyecto y su participación comenzó a ser efectiva. El siguiente relato nos deja entrever esta afirmación: «Me voy de la secu sabiendo que dejé un plan antibullying, para que nadie se madree a otro».

Como segundo punto, en cuanto a los *repertorios*, que están relacionados con el cómo se puede participar y quiénes lo deben hacer, observamos que YPAR es una herramienta capaz de motivar a los alumnos para encontrar soluciones a problemas cotidianos de la escuela por medio de poner sus conocimientos en práctica, y para ser agentes de cambio en sus comunidades más cercanas. Sobre la *autenticidad*, al estar relacionada con la conciencia de los alumnos en relación con el contenido, propósito, realización y consecuencias de su participación, se pudo corroborar que durante las catorce sesiones YPAR, los alumnos maduraron la importancia de su participación. Además, durante el proceso de diseño de las investigaciones, los alumnos se concentraron en el objetivo,

reflexionaron en torno a qué querían estudiar y para qué querían hacerlo. En consecuencia, se dieron cuenta que el propósito de su trabajo serviría para cambiar las normas y formas de convivencia entre ellos y que esto resultaría en un beneficio directo para ellos.

Por último, en cuanto a las *agencias*, que están ligada a los lugares donde los NNA pueden participar, YPAR colaboró en el reconocimiento y la garantía de ejercer el derecho a participar en la comunidad escolar, desde otro ámbito que no fueran las agencias formales o informales ya conformadas; sino que abrió nuevos espacios como el salón de clases. A su vez, los proyectos YPAR dejaron un antecedente de trabajo colaborativo del que la escuela puede tomar ejemplo. En cuanto a la *autonomía*, los trabajos de investigación por parte de los alumnos fueron elaborados por ellos mismos, y respondieron a sus propios intereses. No obstante, al no poder colaborar en las *agencias* que están pensadas para ellos, como la Sociedad de Alumnos, suponemos que si bien YPAR es capaz de dar *autonomía* a la participación estudiantil, en este proyecto fue baja pues no se pudo practicar desde éstas.

En el cuadro número tres se exponen los cambios que existieron en torno a las configuraciones posibles y a la calidad de participación sobre el derecho a participar antes y después de YPAR.

**Cuadro 3. YPAR y el derecho a la PE: análisis del antes y el después**

| Configuraciones posibles de participación | Práctica del derecho a la PE antes de YPAR | Medición de la calidad | Práctica del derecho a la PE después de YPAR | Medición de la calidad |
|---|---|---|---|---|
| Dominios (para qué se participa) | Desconocimiento por parte de los NNA sobre los alcances de la PE. | Eficacia: Nula | Comprensión de la importancia de la PE y puesta en práctica de los principios democráticos como: trabajo en equipo; solución a problemas de su entorno; resolución de conflictos por medio del diálogo y la vía pacífica; y alumnos como agentes de propuestas sociales. | Eficacia: Alta<br>Los estudiantes comprendieron la importancia de alzar su voz en los asuntos que a ellos les interesan. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Repertorios (cómo y quién participa) | No existen formas de PE. | Autenticidad: Nula | Los adolescentes estuvieron de acuerdo con hacer una investigación sobre el problema de convivencia entre ellos. Planearon su diseño y ejecución, y al final presentaron resultados. | Autenticidad: Alta<br>Los estudiantes trabajaron en los proyectos YPAR de manera voluntaria, en los temas en los que cada uno tenía interés, compartiendo la responsabilidad de la investigación con los adultos. |
| Agencias (dónde se participa) | Existencia de dos agencias en la escuela, las cuales son determinadas por los adultos sin tomar en cuenta la voz de los estudiantes. | Autonomía: Nula | Se abrieron nuevos espacios de PE en la escuela, al dejar hacer las investigaciones a los alumnos de manera libre y sin intervención de directivos ni maestros. Además, se dejó un antecedente de trabajo colaborativo del que la escuela puede tomar ejemplo y ocuparlo para escuchar las demandas estudiantiles, como es el salón de clases. | Autonomía: Baja<br>Aunque los proyectos YPAR se trabajaron en conjunto entre adultos y menores, privilegiando en todo momento la voz de los NNA, y se abrieron nuevos espacios de PE, no se logró que las agencias ya existentes dieran paso a una PE más legítima. |

Fuente: Elaboración propia.

Como lo muestra el cuadro anterior, una metodología colaborativa como lo es YPAR hizo que la institución tuviera cambios significativos hacia la práctica del derecho a participar. Por otro lado, corroboró que la participación estudiantil puede hacerse valer en todos los espacios escolares, desde cualquier asignatura y salón de clase. Esto es, en cualquier circunstancia, y en cualquier rincón escolar, la participación estudiantil se puede motivar entre los NNA, considerando que la participación sea organizada, guiada por un adulto, llevada a cabo de manera consensual y en la que se busque solucionar un problema grupal. De esta forma, YPAR puede colaborar como una herramienta que facilita la expresión y divulgación de propuestas estudiantiles.

## Conclusiones

Los hallazgos en este estudio permiten afirmar que la participación estudiantil es una herramienta que posibilita adentrarse en la vida diaria de los adolescentes, conocer sus pensamientos, sus anhelos y sus problemas, lo que contribuye a que los adultos estén mayormente informados de lo que pasa adentro y fuera del salón de clases. En este mismo

sentido, siguiendo a Malo y Rahm (2014), se pudo corroborar que el dejar que los estudiantes se expresen de manera libre pero informada y argumentada, otorga las posibilidades para comprender una problemática escolar desde la visión de sus propios actores, y no por medio de lineamientos ya dictados por los adultos.

Aunado a ello, los resultados permiten confirmar que el dejar participar a los educandos, otorga posibilidades para plantear soluciones que van más acordes con la realidad educativa de los jóvenes y comprueba que el permitir que los adolescentes se manifiesten y expongan sus ideas no sólo les garantiza el derecho a participar, sino que es de gran ayuda al momento de que los adultos tomen decisiones. Esto también es coincidente con los trabajos de Mc Donald (2012), en el sentido de que YPAR ayuda a mejorar las prácticas escolares, tanto en las tácticas disciplinares como en los métodos de implementación y de evaluación de programas educativos.

Con respecto a cómo se manifiesta el derecho a la participación estudiantil, el diagnóstico muestra que la escuela pocas veces emplea los organismos legales (agencias) como oportunidades para llevar a la práctica este derecho. Esto corrobora la afirmación de Pérez Expósito (2014), en el sentido que la participación estudiantil en la educación básica sigue siendo limitada, aunque en la normatividad escolar haya ido tomando relevancia; todavía perduran retos considerables en cuanto a su puesta en marcha en la escuela. Además, el diagnóstico permite observar que si bien la escuela cumple hacia el exterior con los planteamientos de la SEP en materia de derechos de los NNA, en la realidad éstos se ven obstaculizados por la visión de los adultos y por el desconocimiento de los NNA sobre sus propios derechos.

Para el ramo de las Ciencias Sociales que estudia la educación para la paz, la educación para la ciudadanía, y aspectos relacionados con democracia y educación, metodologías como la presentada en este estudio podrían otorgar mayores espacios para la reflexión y análisis, así como contribuir con el avance de enfoques cualitativos en el campo de la investigación educativa en México.

Si bien es cierto que el contexto internacional ha colaborado para que en México los derechos de los NNA tomen fuerza; el impacto que éste ha tenido en el día a día de las escuelas ha sido bajo. Es necesario que se reconozcan y se pongan en práctica los lineamientos jurídicos que guían la educación en México, pues sólo así se avanzará en la construcción de una participación consensuada entre NNA y adultos.

## Bibliografía

Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas.* España: Mc Graw Hill.

Cammarota Julio and Michelle Fine. (2008). *Revolutionizing education: Youth Participatory Action Research in Motion.* Routledge. Taylor and Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780203932100

Cook-Sather, A. (2006). *Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform.* Curriculum Inquiry, 36(4), 359–390. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/4124743

DeFur, Sharon y Lori Korinek (2010). *Listening to Student Voices.* The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83 (1), 15-19, DOI:10.1080 /00098650903267677

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education.* Formato EPub 2013. Ediciones Gandhi.

Elias, M. (2010). *School climate that promotes student voice.* Principal Leadership, vol. 11 (1), p. 22-27, september 2010. Disponible en: https://eric.ed.gov/?id=EJ916284

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI Editores.

Galletta A. y V. Jones. (2010). *"Why are you doing this?" Questions on Purpose, Structure, and Outcomes in Participatory Action Research Engaging Youth and Teacher Candidates*, Educational Studies, 46:3, 337-357.

Hart, R. (1992). *Children´s participation. From tokenism to citizenship.* Italy: United Nations Children´s Fund.

Ley General de Educación. *Última reforma publicada el día 19 de diciembre de 2014.* Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, expedida el 4 de diciembre de 2014.

Lewis, A. (2005). *Student voice: bridge to learning.* Executive Summary.

Malo Annie, y Rahm Jrène. (2014*). Introduction: La voix des jeunes à l´école et au-delà*. Canadian Journal of Education. Revue Canadienne de l'éducation, 37(1), 1-21. Disponible en línea en: http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.1.1

McDonald, C. (2012). *Understanding participatory action research: a qualitative research methodology option.* Canadian Journal of Action Research. Volume 13, Issue 2, pages 34-50. Disponible en línea en: https://pdfs.semanticscholar.org/3b78/ecfe0b4a0a7591d2ea068c71e8ea320ff451.pdf

Ozer, Emily and Dana Wright. (2010). *Beyond School Spirit: The Effects of Youth-Led Participatory Action. Research in Two Urban High Schools.* Journal of Research on Adolescence, 22(2), 267–283. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2012.00780.x

Pérez, Expósito L. (2014). *Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible.* México, UAM Xochimilco. Año 27, no. 74. 47-72.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Estudios para la asignatura Formación Cívica y Ética.* Primera Edición Electrónica 2011. México.

Shier, H. (2001). *Pathways to participation: openings, opportunities and obligations.* Children and Society. Volume 15, pp. 107-117.

UNISEF (2006). *Derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes.* Guía práctica para su aplicación. Disponible en: http://www.unicef.org/republicadominicana/uniCef_proyecto.pdf

Yonezawa Susana y Makeba Jones (2009). *Student Voices: Generating Reform From the Inside Out,* Theory Into Practice, 48:3, 205-212, DOI: 10.1080/00405840902997386.

# La diversidad de lectores en la enseñanza de la lectura literaria

*Silvia Verónica Valdivia Yábar*[1]
*María Estela del Carmen Fernández Guillén*[2]

## Introducción

En este capítulo, se da cuenta de los principales resultados de una investigación sobre la enseñanza de la lectura literaria en un ciclo de educación secundaria y en un programa de formación universitaria. En la continuidad de los trabajos recientes sobre lectura literaria, centrados en la actividad de los lectores (Louichon, 2011, Núñez, 2014, Sanjuán, 2014, Rouxel y Langlade, 2018), el interés en esta investigación está en las diversas interpretaciones de un texto literario que los estudiantes son capaces de producir en el curso de español. El estudio de esta diversidad interpretativa implica clarificar la actividad, la naturaleza de los sujetos, que se desea formar gracias a la lectura literaria, así como los objetivos de dicha formación.

¿La diversidad de las interpretaciones de un texto literario depende únicamente de las diferencias entre lectores irremediablemente singulares? Los teóricos de la lectura conciben esencialmente la diversidad de las interpretaciones como el producto de diferentes lectores, situados diacrónicamente (Jauss, 2017) o sincrónicamente (Bayard, 2007). Del mismo modo, para los especialistas en didáctica, las diversas interpretaciones formuladas por los estudiantes están generalmente relacionadas con las diferencias entre los individuos, más raramente con las características socioculturales de los grupos a los que pertenecen (Dunay, Delcambre y Reuter, 2009). A menudo, la diversidad propia de cada lector se borra. Si se la evoca, esta diversidad es considerada en el modo de ya existente, ya sea en los imaginarios preexistentes (Thérien, 2007) o fenómenos de proyección (Jouve, 2004). La lectura se describe entonces como una actividad que confirma las pertenencias socioculturales, la proyección de prejuicios, la movilización de representaciones compartidas, no como una actividad que puede ampliar la comprensión

[1] Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad Nacional del Altiplano, Perú. CE: siveroval@gmail.com

[2] Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: estelafernandez49@yahoo.com.mx

del lector de su situación histórica, geográfica, cultural, familiar y social, en una palabra, de su diversidad.

¿En qué medida la diversidad de las interpretaciones es una manifestación dinámica de la diversidad subjetiva de los lectores? ¿Cómo caracterizar esta diversidad subjetiva? ¿Podría la diversidad del sujeto ser objeto de una intervención didáctica? Según nosotras, la enseñanza de la diversidad de interpretaciones podría formalizarse para que los estudiantes comprendan de manera activa, reflexiva y crítica, su subjetividad como diversa, es decir, múltiple, cambiante y, a veces, contradictoria. La hipótesis de trabajo es que conviene integrar la diversidad de los lectores, no como una variable exterior a la situación didáctica, sino como un proceso de subjetivación que puede ser objeto de aprendizaje, y esto, gracias a la mediación de los objetos de cultura, especialmente los textos literarios. En efecto, según Paul Ricœur (1990), el medio privilegiado disponible para que los sujetos amplíen su comprensión del mundo, de los demás y de ellos mismos es la interpretación constantemente renovada de las historias que han creado y recibido. En este sentido, conducir a los estudiantes a apropiarse, confrontar y deconstruir diversas interpretaciones podría permitirle comprender reflexiva y mutuamente, como los "lectores diversos". Esta finalidad ocasiona muchas preguntas, que han orientado esta investigación ¿En qué condiciones los estudiantes son capaces de formular, confrontar y evaluar varias interpretaciones? ¿En qué medida el aprendizaje de la interpretación contribuye a formar la subjetividad de los lectores? ¿El distanciamiento de la diversidad interpretativa apoya la toma de conciencia reflexiva de la diversidad subjetiva? Si es así, ¿cuáles son los contenidos, los corpus de textos y las actividades didácticas a privilegiar?

Se expondrán, en primer lugar, los fundamentos hermenéuticos que llevaron a redefinir la diversidad como una perspectiva teórica que contribuye a justificar la pertinencia de los mecanismos de formación de los lectores. En segundo lugar, con respecto a los modelos didácticos de lectura literaria, se formularán hipótesis en cuanto a la naturaleza y el rol 1° del esfuerzo subjetivo en la lectura, 2° del distanciamiento en relación al texto y a sí mismo como lector, 3° de la relación entre estos dos procesos y 4° de la intersubjetividad, en la producción de la diversidad interpretativa. En seguida, se presentarán los objetivos de la investigación; luego, las propuestas didácticas experimentadas por los profesores participantes. Se describirá el desarrollo del estudio de caso y el análisis cualitativo de los datos recopilados en dos clases. Este análisis conducirá a la interpretación de los resultados más destacados de la investigación en relación con la diversidad de los recursos utilizados por los estudiantes para interpretar un texto literario, el desarrollo de su reflexividad, el rol de los compañeros en la producción y la validación de las interpretaciones. Se terminará con una discusión sobre las limitaciones de la investigación, particularmente aquellas relacionadas con las dificultades enfrentadas por los maestros para manejar y evaluar la diversidad interpretativa en el aula.

## Desarrollo

### *Marco teórico*

El marco teórico se inscribe en la intersección de la epistemología de la diversidad (Debono y Goï, 2012) y la hermenéutica del sí mismo de Paul Ricœur (1990). La epistemología de la diversidad se basa sobre todo en la prueba del concepto de identidad

en el origen de la concepción del sujeto como fundamento de la certeza cartesiana. Inscribirse en esta epistemología no significa renunciar a la figura del sujeto, sino romper con la definición esencialista de un sujeto idéntico a sí mismo, unitario, homogéneo y permanente. Por el contrario, la epistemología de la diversidad fomenta repensar no solo las modalidades de apertura del sujeto a la diversidad, sino sobre todo la diversidad como una característica constitutiva del sujeto mismo; de ahí la invitación a concebir la formación de «sujetos diversos». Además, su anclaje en la hermenéutica contemporánea permite ir más allá de la cuestión de la diferencia cultural –¿qué caracteriza a este individuo o grupo con relación a otro? –para interrogar sobre la comprensión intersubjetiva– ¿cómo los sujetos interpretan su relación con el mundo, con los otros y consigo mismos? Ha llevado a redefinir la diversidad en el contexto de formación: no se trata de un conjunto de formas de expresión propias de las comunidades y mucho menos de un telón de fondo de la situación educativa. Se concibe la diversidad como una perspectiva teórica que puede justificar la pertinencia de mecanismos de enseñanza. En otras palabras, ya no se trata de adaptar los contenidos o los métodos a los alumnos particulares, sino de concebir un modelo de formación, destinado a todos, pero basado teórica y metodológicamente en la comprensión intersubjetiva de sí mismo y de otro como sujetos diversos.

La hermenéutica de la diversidad asegura la coherencia de las proposiciones teóricas, metodológicas y didácticas. Esto explica por qué, en las proposiciones, las nociones de interpretación y de diversidad cubren las acepciones diferentes que importa clarificar. Sobre el nivel epistemológico, para la hermenéutica contemporánea, la interpretación es un modo de inteligibilidad de la experiencia humana que pone en tela de juicio la posibilidad de un conocimiento de sí mismo y del mundo que sería inmediato, totalizante y permanente. En consecuencia, las relaciones intersubjetivas ya no pueden percibirse como los contactos entre las entidades homogéneas y estables. Del mismo modo, las interacciones culturales no pueden reducirse a los intercambios entre los grupos definidos únicamente por sus diferencias. Esta orientación interpretativa subyace en la definición de los conceptos centrales de la presente investigación que son la diversidad, el lector diverso y la lectura literaria. Se concibe la diversidad como una dinámica relacional e interpretativa a través de la cual los individuos o los grupos se constituyen como sujetos plurales y cambiantes, a veces de manera contradictoria o marginal, en interacción con otros sujetos y gracias a la mediación de las obras y prácticas culturales, en un contexto dado. La concepción del sujeto que se defiende es la de un sujeto diverso, a la vez plural, cambiante y contradictorio, que solo puede ampliar su comprensión de sí mismo de manera fragmentaria, mediata, transitoria y crítica. Se apoya en la noción de identidad narrativa (Ricœur, 1990) para desarrollar la idea de que la diversidad del sujeto resulta de procesos de subjetivación, que pasa por la comprensión renovada de sí mismo como de los otros. La comprensión de sí mismo implica que el sujeto, situado en una historicidad, pero abierto a un horizonte de temporalidad y movilidad, es capaz de multiplicarse, modificarse y volverse diferente de lo que es. Todo el interés de la noción de identidad narrativa es introducir la idea de que este proceso de (trans) formación encuentra en la lectura de narraciones literarias una mediación privilegiada. De este modo, los relatos y más ampliamente los textos literarios ya no son considerados como las formas de expresión específicas de las comunidades o de los individuos, sino también como las mediaciones de la comprensión reflexiva de sí mismo y del otro como sujeto lector diverso.

En el plano de la teoría didáctica de la lectura literaria, el término interpretación se refiere, por supuesto, a la interpretación de textos que constituye un objeto de enseñanza y aprendizaje del curso de español. La interpretación es la actualización, plural y provisional de una pluralidad de significados del texto por parte del lector, que puede permitirle entenderse reflexivamente como un lector diverso. Además, como actividad interpretativa, la lectura literaria solo puede aprenderse en la diversidad de sus realizaciones y esto tanto más porque la situación didáctica implica situar el aprendizaje de la lectura literaria en un espacio dialógico (los otros discursos sobre el texto) e intersubjetivo (los otros lectores del texto). En el contexto escolar, se propuso definir la diversidad interpretativa como el conjunto de las interpretaciones producidas simultáneamente por diferentes lectores en interacción y sucesivamente por el mismo lector. La aclaración de las relaciones entre la diversidad subjetiva y la diversidad interpretativa ha constituido una preocupación constante en esta investigación.

En el plano metodológico, la epistemología interpretativa funda los enfoques cualitativos que reconocen el carácter complejo, diverso, intersubjetivo e inestable de las situaciones educativas. De este modo, los instrumentos de recopilación de datos que se seleccionaron (entrevistas, observación participante y producciones escritas) se centraron en la subjetividad de los actores y en su capacidad para dar sentido a sus prácticas. El análisis de contenido y la presentación de datos en forma de «rutas de lectura» también siguen un enfoque comprensivo y hacen una gran contribución a los discursos de los participantes.

En resumen, en esta investigación, la interpretación es a la vez un objeto de estudio (las diversas interpretaciones producidas por los estudiantes a partir de un texto literario), un medio de intercomprensión y co-construcción del significado (las interpretaciones de la situación didáctica elaboradas por los participantes y por nosotras mismas) y un método de análisis (que consiste en interpretar los discursos de los sujetos y poner a distancia nuestras propias hipótesis).

## *Planteamiento del problema*

Para comprender cómo los estudiantes pueden producir diversas interpretaciones de manera colectiva e individual, es esencial formalizar la actividad interpretativa de los lectores en contextos escolares. Varios modelos teóricos han definido la lectura literaria como una tensión dialéctica entre las instancias de lectura (Jouve, 2004) entre dos posturas, participativa y distante (Dufays, Gemenne y Ledur, 2015), o entre dos regímenes, en progresión y en comprensión (Gervais, 2005). Estos modelos han contribuido a ampliar la comprensión de la actividad del lector. Éstos postulan que toda interpretación es singular porque depende de los recursos afectivos e ideológicos que el lector invierte para llenar los espacios en blanco del texto. Es por eso que, en estos modelos, la apropiación subjetiva parece a menudo relacionada con la proyección de experiencias psicoafectivas que pueden conducir a desviaciones interpretativas, cuya corrección dialéctica sería el distanciamiento del texto (de su estructura, sus códigos semióticos y procesos estilísticos).

Estos modelos no especifican con suficiente claridad en qué la subjetividad no es un hecho anterior y exterior al acto de leer, sino un proceso que puede ser constituido por este acto. Este postulado tiene al menos tres implicaciones sobre la forma en que se concibe la lectura literaria. La primera implicación es que el esfuerzo subjetivo no se limita a la proyección de prejuicios y experiencias afectivas que preceden la lectura; la segunda es

que el distanciamiento no es reducible a una distancia analítica del texto, y la tercera (que deriva de las otras dos) es que el esfuerzo subjetivo y el distanciamiento reflexivo se deben concebir no de manera sucesiva (como dos etapas distintas), sino iterativa (como dos procesos indisociables).

Con respecto al esfuerzo subjetivo del lector, Langlade y Fourtanier (2007) identificaron los recursos subjetivos movilizados y los modos de operación privilegiados por el lector para interpretar el texto literario, a partir de su experiencia de lectura en diferentes géneros discursivos (Mazauric, Fourtanier y Langlade, 2011). En la continuidad de sus trabajos, se piensa que el esfuerzo subjetivo va mucho más allá de la esfera de la afectividad y consiste para el lector en movilizar diversos tipos de recursos: psicoafectivos ciertamente, pero también cognitivos, epistémicos, axiológicos, socioculturales y materiales. Se ha planteado la hipótesis de que la diversidad de los lectores sería observable en los múltiples recursos subjetivos que verbalizan en diferentes momentos de su proceso interpretativo. Por otro lado, si la comprensión de sí mismo es un desvío reflexivo que está mediado por el texto, la subjetividad del lector debería estar sujeta a una distancia reflexiva, tanto como el texto. El concepto hermenéutico de distanciación permite sostener esta hipótesis, ya que, según Ricœur, la distanciación no es exterior ni posterior a la apropiación, sino le es intrínseca. Más exactamente, la apropiación incluye un «momento crítico», el de «distanciación de sí mismo» (Ricoeur, 2009) durante el cual el lector toma conciencia de las representaciones, de los valores y los prejuicios que ha movilizado para comprender el texto. El desvío por el otro que es el texto aparece como la primera condición para el regreso a sí mismo como otro. Sin embargo, esta definición más amplia de la distanciación tiene varias implicaciones didácticas.

Por una parte, en el contexto de formación, no se puede reducir la distanciación respecto del texto, en otras palabras, a una metodología que se agregaría del exterior a la apropiación. Será más una cuestión de hacer que los alumnos pongan en distancia sus propias interpretaciones, los momentos fundamentales de su proceso interpretativo y su comprensión de ellos mismos como lectores. Por otro parte, parece que el esfuerzo subjetivo y la actividad reflexiva de los lectores se desarrollarían concomitantemente y no sucesivamente. En efecto, la reflexividad, si se la considera a la vez como un distanciamiento y un retorno a sí mismo, está intrínsecamente vinculada al surgimiento de la subjetividad. Por el contrario, el esfuerzo subjetivo del lector no constituye una falta de distancia en relación a la supuesta objetividad del significado textual, sino la condición de su apropiación. Por lo tanto, si la subjetividad se puede revelar, en su diversidad y mutabilidad, al final del proceso de comprensión, ¿puede ser objeto de una formalización y una intervención didáctica?

Para responder a esta pregunta, no se puede ignorar un tercer término constitutivo de la subjetividad de la lectura: la intersubjetividad. Según Laplantine (2007), «el sujeto solo emerge y evoluciona en relación con los demás. Nunca es dado, porque tiene la capacidad de convertirse en sí mismo al transformar lo que le llega de los demás» (p. 96). En esto, la formación del lector no es reducible a la experiencia del lector; ella está necesariamente situada en una comunidad discursiva (Bernié, 2002) En el aula, las lecturas subjetivas deben ser verbalizadas, confrontadas, discutidas y evaluadas. Varios estudios demostraron la influencia positiva de las actividades colaborativas en el desarrollo de las competencias interpretativas (Hébert, 2004), pero pocos de ellos están interesados en el aporte de las interacciones entre pares en la formación de la subjetividad y de la reflexividad de los

lectores. ¿Las interacciones con los compañeros y el profesor contribuyen a enriquecer los recursos de la subjetividad del lector? ¿Apoyan la toma de conciencia reflexiva de sí mismo como lector? ¿Cómo los estudiantes llegan a producir colectivamente varias interpretaciones? ¿En qué medida esta diversidad interpretativa permite a cada uno comprender la singularidad de su proceso interpretativo, pero también el del otro? ¿Qué intervenciones didácticas se deberían privilegiar para guiar a los estudiantes hacia una comprensión mediatizada y reflexiva de la diversidad interpretativa y de su propia diversidad?

Se propuso a dos profesores experimentar una secuencia didáctica, que se basaba en la articulación entre las actividades que favorecen el esfuerzo subjetivo de los estudiantes y las actividades destinadas a desarrollar su reflexividad. El objetivo general de la investigación fue comprender mejor cómo formar a los lectores diversos. Más precisamente, se pretendía:

- Describir y analizar la actividad efectiva de los estudiantes que le permite producir diversas interpretaciones subjetivas de un texto literario de manera individual (por escrito) y de manera colaborativa (oral y escrita);
- Verificar en qué medida la diversidad de los sujetos era observable en la diversidad de los recursos subjetivos movilizados para producir diferentes interpretaciones (concomitantes y sucesivas). Se quería prestar una atención particular a los recursos de orden sociocultural sin limitarse a ellos;
- Formalizar el desarrollo de la actividad reflexiva, es decir, determinar en qué medida la actividad reflexiva es observable en los discursos de los estudiantes, de qué manera contribuye a la comprensión de sí mismos como lectores y cuáles son los enfoques didácticos con mayor probabilidad de apoyarla;
- Explicar cómo la comprensión de sí mismo como lector diverso se construye y transforma en relación con el aprendizaje de la diversidad interpretativa.

### *Método*

Las propuestas didácticas comprendieron tres componentes: seleccionar y analizar un corpus de textos literarios, establecer los criterios que guíen la elección de los textos a enseñar y elaborar una secuencia didáctica.

Primero, se constituyó un corpus de una veintena de relatos publicados en hispanoamérica. En estas ficciones, el personaje se desplaza, efectiva o virtualmente, y al hacerlo muta; en contacto con el otro, se altera, no se convierte en ese otro, sino necesariamente en otro. Gracias a este estudio, se entendió mejor en qué medida el apego al territorio, la pertenencia a las comunidades, la contaminación de los puntos de referencia culturales, los espacios atravesados y los lugares habitados dan forma a los temas diversos contemporáneos. Estos relatos fueron objeto de varias investigaciones (Hahn, 2010, Poláková, 2012,»title»:»El gran género pequeño. Reflexiones sobre el cuento hispanoamericano»,»type»:»chapter»},»uris»:[«http://www.mendeley.com/documents/?uuid=8a22bbb2-f9be-4f6b-8617-3c4a3a8c0cc8»]}],»mendeley»:{«formattedCitation»:»(Poláková, 2012 Ruíz, 2015, Prado, 2017), pero todavía parecen poco enseñados en la escuela secundaria y en la universidad, al menos en el Perú (Prado, 2017). Se ha querido promover el descubrimiento y la apropiación de este corpus por parte de los profesores de español. Con este fin, se

elaboraron las nociones de análisis literario específicas a las literaturas en español, apoyándose principalmente en la Poética de la relación de Glissant (2017) y la noción de heterotopía de Foucault (2010).

Luego, se expusieron las razones de la elección del texto en estudio, "Rutka o la historia de lagunas flores extrañas" de la escritora de origen peruano Yeniva Fernández (2015). Esto llevó a explicar los criterios de selección de la obra a enseñar, a fin de desarrollar las competencias interpretativas de los estudiantes. Se trata de la brevedad del texto (que facilita las (re) lecturas en clase), de su pertenencia al género fantástico (que suscita la indeterminación entre al menos dos interpretaciones), de su «resistencia» (Tauveron, 1999), que plantea problemas de comprensión e interpretación, y finalmente las cuestiones estéticas, éticas y antropológicas que favorecen el esfuerzo subjetivo de los estudiantes.

Se elaboró una secuencia didáctica que tenía como objetivo lograr que los estudiantes produjeran y confrontaran diversas interpretaciones del cuento. Apoyándose en las investigaciones en didáctica de la lectura, se articularon varios tipos de actividades:

- Los relatos de lectura están inspirados en los trabajos del diario de lectura (Lebrun, 2004);
- Los escritos intermediarios (Chabanne y Bucheton, 2002) permiten observar y elaborar las interpretaciones sucesivas, especialmente después de las discusiones entre pares (comités de lectura);
- Los textos del lector (Mazauric *et al.*, 2011) tienen como objetivo recopilar las interpretaciones subjetivas de los estudiantes al final de la secuencia, pero también llevarlos a distanciar sus procesos interpretativos;
- Las actividades en la expresión oral incluyen los círculos de lectura (Hébert, 2004) y los debates interpretativos dirigidos por el profesor. Éstos permiten elaborar y confrontar diversas interpretaciones, que ejercitan las capacidades de los alumnos para explicar y justificar sus comentarios.

La integración de las actividades de lectura, escritura y expresión oral respondió a cuatro principios didácticos, que los profesores podrían poner en práctica:

- Promover las prácticas de cuestionamiento más que la búsqueda de una buena respuesta (por ejemplo, formular hipótesis bajo la forma de preguntas que se hacen los estudiantes, en lugar de responder a un cuestionario);
- Alternar las actividades individuales, las actividades colaborativas y los debates facilitados por el profesor;
- Integrar las actividades de lectura, escritura y expresión oral y valorar el hecho de emitir diversas interpretaciones concomitantes y sucesivas mientras se preservan las huellas del proceso interpretativo en los escritos;
- Organizar el descubrimiento progresivo de la diversidad de las interpretaciones en la clase (por ejemplo, primero colocados en grupos de cuatro, luego nuevamente divididos en grupos de seis, los estudiantes se reúnen a media clase o la clase completa).

Los objetivos implicaron estar en el campo durante varias semanas, combinar diversas técnicas para recoger datos variados y complementarios (los discursos orales y escritos, las interacciones observadas) con los profesores y sus alumnos. En consecuencia, se ha optado un estudio de caso multisitios, que consiste en estudiar a profundidad un pequeño número de casos, anidados en su contexto. Se han observado dos clases: una clase de secundaria en una institución secundaria de la ciudad de Arequipa y otra en el Programa de Educación Secundaria en la Universidad Nacional del Altiplano en la ciudad de Puno.

El estudio de caso multisitios ofrece al investigador una comprensión profunda de los procesos y de los resultados de cada caso, le permite probar (y no solo desarrollar) las hipótesis, y le proporciona una buena representación de la causalidad local (Miles, Huberman, y  Saldaña, 2014). La posibilidad de realizar la investigación en dos sitios diferentes fue una ventaja metodológica. Cabe señalar que la dimensión comparativa del estudio tenía como objetivo aumentar la transferibilidad de los resultados (por generalización analítica) y no hacer una comparación de los contextos culturales.

La recopilación y análisis de los datos se realizaron de manera iterativa, según un enfoque semi-inductivo. Sin embargo, en aras de la claridad, se presentan aquí sucesivamente. La recopilación de datos tuvo lugar en los años 2017-2018, primero en Arequipa y luego en Puno. En cada sitio, se implementó el protocolo siguiente:

1. Al principio, se realizaron conversaciones exploratorias con los profesores a fin de recoger sus prácticas declaradas y sus representaciones con respecto a la diversidad, la lectura literaria y su enseñanza.

2. Se recurrió a dos fases de observación participante. La primera se basa en las observaciones amplias, llamadas «ecológicas», es decir, sin ninguna intervención. La segunda fase de observación, centrada en la producción de las interpretaciones por los alumnos, tuvo lugar durante la secuencia sobre Rutka o la historia de lagunas flores extrañas

3. En el transcurso de la secuencia, se recolectaron tres tipos de textos escritos por los estudiantes: el relato de la primera lectura, los escritos intermedios colaborativos y el texto reflexivo final.

4. Luego, se realizaron entrevistas de explicitación (Vermersch, 2004) con una submuestra de siete estudiantes. Estas entrevistas se basaron en sus escritos y los temas abordados fueron los recursos subjetivos, las prácticas de lectura y relectura, el rol de los pares, las etapas del proceso interpretativo.

5. Finalmente, se realizó una entrevista de balance con los maestros para recopilar su evaluación del mecanismo y sus análisis de los aprendizajes logrados y las dificultades encontradas.

Para procesar los datos, se utilizaron el análisis de contenido y el análisis del discurso. En primer lugar, se identificaron cuatro temas principales que permiten explicar la diversidad de los modos de apropiación del texto literario por los estudiantes: los recursos subjetivos movilizados, los modos operativos de los lectores, los retornos al texto y la

reflexividad. Cada tema tiene categorías, que se utilizaron para segmentar y codificar los textos de los participantes y las transcripciones de las entrevistas, de manera sistemática. El libro de códigos constituye una herramienta de análisis de la actividad efectiva de los lectores de secundaria y de la universidad, que comprende un total de 64 categorías exclusivas, definidas y jerarquizadas.

Se completó este análisis de contenido con un análisis de discurso, con el fin de informar la progresión de los «procesos del lector» de cada uno de los siete sujetos, que se estudiaron en profundidad. Cada proceso es el resultado de un trabajo de recomposición cronológica a partir de los datos recopilados en varias etapas de la secuencia didáctica gracias a los diferentes instrumentos. Esta presentación tiene la ventaja de resaltar la continuidad del recorrido singular de cada lector diverso, anclarlo en el contexto de las interacciones en clase y dejar espacio para el significado que los participantes dan a las prácticas.

## Resultados

El mecanismo didáctico experimentado permitió a los estudiantes producir una diversidad de interpretaciones, tanto colectivas como individuales. El estudio confirma que esta diversidad interpretativa se basa en la movilización de numerosos recursos subjetivos por los estudiantes y en cuatro modos de operación: la selección, la eliminación, la adición y la recomposición de los elementos del texto literario. Además, la investigación ha descubierto el rol principal de las interacciones entre pares en la apropiación subjetiva de las interpretaciones y la importancia del otro en la comprensión de sí mismo como un lector diverso. La formalización de la relación dinámica entre el esfuerzo subjetivo, las interacciones entre pares y la actividad reflexiva constituyen una contribución de la investigación a la comprensión del desarrollo de las competencias interpretativas. Se presentarán aquí los resultados más destacados.

### *La diversidad de los recursos subjetivos utilizados por los estudiantes para interpretar el texto*

La diversidad de lectores es claramente observable en la diversidad de los recursos utilizados para interpretar el texto. Se identificaron seis conjuntos de recursos: epistémicos (relacionados con los conocimientos), cognitivos (vinculados con las estrategias y los procesos cognitivos), psicoafectivos (ligados con la historia personal y las emociones del lector), socioculturales (relacionados con las pertenencias comunitarias, las relaciones sociales y las representaciones compartidas), axiológicas (relacionados con los valores y las normas de comportamiento) y espacio-temporales. Los recursos frecuentemente convocados por los participantes son de orden sociocultural y psicoafectivo. Parece que estos dos tipos de recursos son los que más influyen en el contenido de las interpretaciones, a pesar de que son actualmente los menos formalizados en el plano didáctico. El análisis de los recursos subjetivos utilizados también aporta una nueva luz sobre el desarrollo de las competencias interpretativas y las eventuales dificultades de los alumnos. Los estudiantes que producen múltiples interpretaciones ricas y complejas son aquellos que utilizan los recursos de diferentes tipos y hacen conexiones entre, por ejemplo, los recursos socioculturales y psicoafectivos, por un lado, y las estrategias de lectura y los conocimientos disciplinares, por otra parte. Por el contrario, cuando la interpretación del texto es parcial, incluso errada, se utilizó un solo tipo de recursos.

Además, el análisis de los recursos subjetivos informa sobre el esfuerzo de los lectores a lo largo de su proceso. Los resultados de este análisis contribuyen a mostrar que la subjetividad se elabora en parte en la actividad de lectura y que, por lo tanto, podría ser objeto de una intervención didáctica. En efecto, los estudiantes con poco esfuerzo al comienzo de la secuencia utilizaron progresivamente nuevos recursos, particularmente como resultado de las actividades colaborativas (comités de lectura y debates interpretativos). Un análisis más detallado reveló que los recursos subjetivos proporcionan material fecundo para alimentar las relecturas (retornos sobre el texto) y el distanciamiento de la experiencia de lectura (retorno sobre sí). A su vez, esta actividad reflexiva aclara, diversifica y enriquece los recursos subjetivos.

### *El desarrollo de la reflexividad*

El volumen y la variedad de los datos que dan testimonio de una intensa actividad reflexiva de los sujetos ampliaron la noción de reflexividad para dar cuenta del distanciamiento de los alumnos no solo del texto literario y de las diferentes interpretaciones que se pueden hacer, sino especialmente de sus propios procesos de lector. Entre los componentes de la actividad reflexiva extraídos, aquellos que demostraron ser los más productivos en el campo están 1° el distanciamiento del sujeto de sus propias interpretaciones, 2 ° el retorno a sí mismo como lector y 3 ° la relación con los discursos del otro. Para los estudiantes, la experiencia de retorno sobre sí mismo es la más significativa. Ahora, los estudiantes que toman conciencia de ellos mismos como lectores son aquellos que se muestran capaces de producir varias interpretaciones pertinentes.

Todos los estudiantes lograron producir interpretaciones subjetivas y formularlas como tales. Sin embargo, está claro que el desarrollo de la reflexividad varía mucho de un sujeto a otro. En un intento de explicar estas diferencias, se definieron cuatro niveles de la actividad reflexiva:

Nivel 1: el alumno identifica y reformula sus interpretaciones o las del otro; describe su actividad durante la lectura;

Nivel 2: el alumno explica y justifica sus interpretaciones, identifica los préstamos en los discursos del maestro y de los pares, los recursos y las estrategias que utilizó;

Nivel 3: el alumno evalúa y compara varias interpretaciones formuladas sucesivamente por sí mismo o en interacción con sus pares y el profesor, y vuelve retrospectivamente a las etapas clave de su proceso interpretativo;

Nivel 4: el alumno generaliza o incluso conceptualiza el proceso interpretativo como tal, especialmente analiza el rol del otro en la producción de diversas interpretaciones y en la comprensión de sí mismo como lector.

Estos niveles de la actividad reflexiva permitieron descubrir las capacidades sub-utilizadas y analizar las dificultades encontradas por algunos estudiantes. Así, los estudiantes que produjeron interpretaciones múltiples y complejas alcanzan los niveles tres (evaluación) y cuatro (generalización): ellos son capaces de interrogarse sobre los criterios de validación de las interpretaciones e identificar la parte de sus propios recursos y de los de sus pares en la evolución de las interpretaciones. Algunas personas llegan a concebir la complejidad del proceso interpretativo, generalizando su experiencia de la confrontación de las interpretaciones en diferentes grupos de estudiantes. Por otro lado,

los estudiantes con mayor dificultad se concentran en los niveles 1 y 2: ellos identifican y explican sus interpretaciones y sus propios recursos, pero no evalúan su pertinencia. Cuanto menos tienen en cuenta los elementos interpretativos propuestos por sus pares y su profesor, ellos interrogan menos sus propias hipótesis. Parecería que la apropiación y la evaluación de diversas interpretaciones constituyen un obstáculo mayor en el desarrollo reflexivo de los estudiantes con dificultades.

Más que un tipo de actividad aislada, parece que la alternancia de las actividades individuales y colectivas y la integración de las actividades de lectura, escritura y de expresión oral son las que promueven el desarrollo de la reflexividad. Dos tipos de actividades resultaron particularmente pertinentes: los escritos subjetivos y los comités de lectura. Los relatos de la primera lectura y los textos de lectura son asumidos en primera persona y poco limitados por las normas estilísticas y genéricas, lo que los convierte en herramientas poderosas de desarrollo del pensamiento y la comprensión de sí mismo. En efecto, para los estudiantes, releer estos escritos suscita más el retorno sobre sí y el distanciamiento de las interpretaciones iníciales que releer el texto literario.

### *El rol de los pares en el desarrollo de las competencias interpretativas y de la reflexividad*

En los comités de lectura, los estudiantes pueden producir una amplia variedad de interpretaciones. El análisis de las transcripciones de sus intercambios y de las notas que tomaron muestra que los procedimientos implementados en relación con el texto también están en relación con los discursos de los pares. Los estudiantes pueden tener momentáneamente dos interpretaciones concurrentes, pero la mayoría de las veces seleccionan las interpretaciones juzgadas convincentes, ellos abandonan algunas hipótesis iniciales, toman elementos nuevos y recomponen constantemente sus interpretaciones. Los modos de préstamo y de recomposición son además los que favorecen más la formulación de varias interpretaciones al final de su proceso.

Además, los estudiantes afirman de manera unánime que las discusiones en clase y, en particular, los comités de lectura son los que más favorecen el distanciamiento crítico de las diversas interpretaciones. Estas afirmaciones son confirmadas por el análisis de los escritos intermediarios. En efecto, los estudiantes escriben más secuencias explicativas y argumentativas después de los comités de lectura que en los relatos de lectura individuales. Sin embargo, la evaluación de las interpretaciones se basa en la demostración de su validez. Los comités de lectura y las discusiones en clase podrían ser una palanca para desarrollar competencias reflexivas de tercer nivel, que consisten en evaluar las interpretaciones subjetivas e intersubjetivas y que son las más discriminantes para los estudiantes con dificultades.

### *La relectura y los criterios de validación de las diversas interpretaciones*

En el curso de español, la relectura es a menudo instrumentalizada para identificar los índices textuales con el objeto de probar una afirmación formulada por el profesor, cuya validez no es cuestionada ni cuestionable. Sin embargo, este estudio muestra que la relectura permite también enriquecer las interpretaciones, especialmente cuando está motivada por los intercambios en el aula. En efecto, cuando los estudiantes se enfrentan a interpretaciones divergentes, ellos vuelven a leer el texto espontáneamente. Las

motivaciones de esta relectura autónoma son variables: algunas buscan las causas de su esfuerzo subjetivo, otras quieren probar la validez de las hipótesis formuladas, mientras que otras todavía buscan crear nuevos vínculos entre los elementos del texto y aquellos que son prestados de sus compañeros (lo que conduce a las interpretaciones más complejas y matizadas).

El retorno al texto sigue siendo el criterio de validación de las interpretaciones más ampliamente compartido y más valorado por todos los participantes. Sin embargo, para los maestros, la declaración de citas se basa en un análisis del texto, mientras que, para los estudiantes, permite aclarar la intención del autor. En términos más generales, los criterios de validación promovidos por los profesores y los utilizados por los estudiantes concuerdan poco. Por ejemplo, cuando el texto no permite una decisión inequívoca entre dos interpretaciones contradictorias, los maestros y los estudiantes acuerdan que los lectores deben llegar a un acuerdo intersubjetivo. Según los profesores, este acuerdo se basa en el intercambio de una cultura literaria, el conocimiento de códigos semióticos y en las redes de textos, mientras que los estudiantes se apoyan en la coherencia del relato y sobre todo en sus valores compartidos.

## Discusión

Si bien la enseñanza de la diversidad interpretativa puede contribuir a la formación de sujetos capaces de interpretar de manera crítica su propia diversidad, es un gran desafío para los maestros asumir esta complejidad. Una de las limitaciones de este estudio se refiere a la evaluación de las interpretaciones que no fueron objeto de una formalización rigurosa en el marco de la elaboración del mecanismo. En consecuencia, surgieron tres dificultades en las discusiones interpretativas conducidas por los maestros. La primera consiste en reforzar en los estudiantes una representación reductiva según la cual las interpretaciones subjetivas son todas igualmente válidas. La segunda dificultad se relaciona con el sentimiento de inseguridad vinculada con la gestión de múltiples interpretaciones que proliferarían en la clase. Este entendimiento puede conducir al profesor a circunscribir el debate en torno de algunas interpretaciones que seleccionó y reformuló previamente. Estas interpretaciones, si no están explícitamente justificadas (por el uso de los conocimientos y los valores compartidos por la comunidad interpretativa) pueden ser percibidas por los estudiantes como arbitrarias. Una tercera dificultad se refiere a las diferencias entre los criterios utilizados por los profesores y los alumnos para determinar la validez o la admisibilidad de una interpretación. ¿Se deberían determinar los criterios comunes y explicarlos? ¿Cómo determinar tales criterios?

La noción de comunidad interpretativa podría contribuir a reducir estas dificultades. Desarrollada por Fish (2007) en el marco de una teoría de la lectura, que postula que «los significados no son la propiedad de textos estables y fijos ni de lectores libres e independientes, sino de comunidades interpretativas responsables a la vez de la forma de las actividades de un lector y de los textos que esta actividad produce» (p.55), la noción de comunidad interpretativa tiene el mérito de cuestionar una evidencia, a saber que «el error es pensar la interpretación como una actividad que necesita restricciones cuando, de hecho, la interpretación es una estructura de restricciones» (p.79). En efecto, según Fish, la actividad interpretativa se rige por numerosas presuposiciones compartidas e interiorizadas por los miembros de una misma comunidad interpretativa. En el contexto

escolar, la noción podría permitir explicar la forma en que cada lector ha interiorizado las normas, los valores y las prácticas lingüísticas, más o menos institucionalizadas y arraigadas en las tradiciones disciplinarias, que le permiten considerar que una interpretación es admisible o no. ¿Podría el profesor guiar a los estudiantes a explicitar estos supuestos comunes? ¿Se deben recontextualizar estas presuposiciones en el marco de la comunidad interpretativa, que estructura los conocimientos y los valores que dan sentido a la práctica interpretativa? Estas preguntas permanecen abiertas.

## Conclusiones

La perspectiva teórica de la diversidad ha constituido el marco de un análisis riguroso de la actividad efectiva de lectores diversos en las clases de español. Este marco ha permitido destacar el aporte significativo de la intersubjetividad en el desarrollo de las capacidades interpretativas y en la profundización de la reflexividad de los alumnos participantes. Se ha ampliado la noción de sujeto lector a la de sujeto lector diverso para dar cuenta de las relaciones concebibles entre la diversidad de interpretaciones en la clase y la diversidad subjetiva de los estudiantes. Se ha mostrado que la subjetividad del lector puede ser objeto de una intervención didáctica, si no se limita a una suma de disposiciones individuales, anteriores y exteriores al acto de lectura. El aprendizaje de la diversidad interpretativa ha surgido como un proceso dinámico, intersubjetivo y reflexivo que podría contribuir de manera significativa a la formación de sujetos lectores diversos.

## Bibliografía

Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* Paris: Éditions de Minuit.

Bernié, J. (2002). *L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de «communauté discursive»: Un apport à la didactique comparée? R*evue Francaise de Pedagogie, 141, 77–88. doi.org/10.3406/rfp.2002.2917

Chabanne, J. y Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Debono, M. y Goï, C. (2012). Introduction. Pour une approche herméneutique de l'interculturel . En M. Debono y C. Goï (EDS.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers* (pp. 7–21). Bruxelles: E.M.E. y InterCommunications s.p.r.l.

Dufays, J., Gemenne, L. y Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3e édition). Bruxelles: De Boeck.

Dunay, B., Delcambre, I., y Reuter, Y. (2009). *Didactique du français, le socioculturel en question*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

Fernández, Y. (2015). *Siete paseos por la niebla*. Lima: Campo Letrado Editores.

Fish, S. (2007). *Quand lire, c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives.* París: Les Prairies Ordinaires.

Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Gervais, B. (2005). *Lecture de récits et compréhension de l'action.* Vox Poetica, 1–13.

Glissant, E. (2017). *Poética de la relación* (1a ed.). Bernal, Provincia de Buenos Aires: Editorial UNQ.

Hahn, O. (2010). *Antología del cuento fantástico hispanoamericano, siglo XX* (8. ed.). Santiago: Chile Ed. Universitaria.

Hébert, M. (2004). *Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration.* Revue Des Sciences de l'éducation, XXX(3), 605–630. doi.org/10.7202/012084ar

Jauss, H. (2017). *Pour une herméneutique littéraire*. Paris: Tel Gallimard.

Jouve, V. (2004). *La lecture comme retour sur soi: de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives.* En A. Rouxel y G. Langlade (EDS.), Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature (pp. 105–114). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Langlade, G. y Fourtanier, M. (2007). *La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire.* En É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard y N. Sorin (EDS.), La didactique du francais (pp. 101–121). Québec: Presses de l'Université Laval.

Laplantine, F. (2007). *Les sujet: Essai d'anthropologie politique*. Paris: Téraèdre.

Lebrun, M. (2004). *L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture.* En A. Rouxel y G. Langlade (EDS.), Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature (pp. 329–342). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Louichon, B. (2011). *La lecture littéraire estelle un concept didactique?* En B. Daunay, Y. Reuter y B. Schneuwly (EDS.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 195–214). Namur: Presses universitaires de Namur.

Mazauric, C., Fourtanier, M. y Langlade, G. (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles: Peter Lang.

Miles, M., Huberman, A. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (Edition 3). Arizona: SAGE Publications, Inc.

Núñez, G. (2014). *Lectura literaria y lecturas del mundo*. Almería: Editorial Universidad de Almería.

Poláková, D. (2012). *El gran género pequeño. Reflexiones sobre el cuento hispanoamericano.* En A. Alchazidu y P. Stehlík (EDS.), Encuentro de hispanistas (pp. 89–96). Bmo: Masarykova univerzita.

Prado, A. (2017). *El cuento hispanoamericano del siglo XXI.* América Sin Nombre, (22), 13–16.

Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México D. F.: Siglo XXI Editores S.A.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre...*. Paris: Seuil.

Rouxel, A. y Langlade, G. (2018). *Le sujet lecteur . Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Répere, 32, 201–203.

Ruíz, V. (2015). *El fin de algo. Antología del nuevo cuento peruano 2001-2015*. Lima: Santuario, Editorial.

Sanjuán, M. (2014). *Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria.* Impossibilia, 8, 155–178.

Tauveron, C. (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant.* Repères, 19, 9–38.

Thérien, G. (2007). *L'exercice de la lecture littéraire.* En B. Gervais y R. Bouvet (EDS.), Théories et pratiques de la lecture littéraire Presses (pp. 21–52). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Vermersch, P. (2004). *Aide à l'explication et retour réflexif.* Education Permanente, 160, 71–80.

# Reestructura curricular para el programa educativo 2018 en la formación de LSM en el nivel A2

*Juan Carlos Rangel Romero*[1]
*Martha Patricia Mireles Alemán*[2]

## Introducción

El objetivo del presente texto es brindar las bases de una nueva propuesta curricular del programa de formación de maestros con especialidad en la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en las escuelas Normales desde el empirismo, en el área de la práctica y adquisición de la lengua, que favorezca la educación inclusiva por parte de los nuevos discentes de especialidad en el futuro. Lo anterior debido a los resultados del programa educativo 2018, en la generación (2018–2022) durante el ciclo escolar 2018–2019, ya que al interior en sus metas presenta que los alumnos serán capaces de alcanzar un nivel de desempeño A2 en alineación al marco de referencia europeo, pero no es así. Los resultados obtenidos a través del seguimiento y evaluación de la currícula en el desarrollo de sus contenidos, propuestas didácticas, tiempo de estudio y logro de los alumnos que iniciaron esta formación en el periodo descrito, han mostrado que no son capaces de acercarse a la meta establecida (A2).

A través de la metodología seleccionada que es la investigación proyectiva (Huarto de Barrera, 2008), se establece el desarrollo de una propuesta curricular alineada al Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (Conocer) en el estándar EC0085 "Prestación de servicios de interpretación de la lengua de señas (Ls) mexicana al español y viceversa", utilizado como referente base del conocimiento y dominio de la LSM en México; la evaluación de actividades y selección de mejores prácticas se desarrolló bajo el enfoque documental (Baena, 2017) basado en el trabajo empírico de diversas fuentes de formación en la lengua de señas, para generar una reestructura

[1] Dr. en Gestión Educativa–CINADE. Catedrático de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. CE: jrangel@beceneslp.edu.mx

[2] Dra. En Procesos de Enseñanza Aprendizaje. Catedrática de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. CE: pmireles@beceneslp.edu.mx

curricular a través de cambios y ajustes en la enseñanza en una sistematización más eficiente del proceso de aprendizaje a través de una nueva propuesta.

Esta reestructura se fundamenta en Peña S. y Magaña Cabrera (2015), Rangel (2019), el marco de referencia europeo (2002) y los lineamientos de evaluación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGSPE) (2004) en la evaluación de la LSM, brindando desde estas fuentes en alineación al estándar EC0085, mayor certeza en la formación para el logro del nivel declarado en el programa 2018, obteniéndose como resultado una escala de diez habilidades, una malla curricular ampliada a cuatro semestres con contenidos orientados a la práctica y una estructura base más específica acerca de la formación en una segunda lengua de práctica empírica propia en actividades de la Ls, orientadas a la adquisición y exposición de desempeños a desarrollar que aseguran un mejor resultado en la competencia comunicativa de las lenguas no orales.

## Desarrollo

### *Antecedentes del problema*

Introduciendo al problema es importante reconocer que la Reforma Educativa de 2018 para la educación Normal, atiende a las necesidades de profesionalización de los jóvenes maestros ante la Reforma Integral de la Educación Básica de 2012, "con el fin último de generar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos" (SEP, Modelo educativo, 2017, pág. 27). La anterior centró la atención en el desarrollo de competencias como antelación a la que en el 2018 para la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) sería dirigida en la concreción de los aprendizajes clave y un enfoque orientado en el humanismo, que desde la mirada de González (2014, pág. 365), está dirigida a la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, siendo capaces de aprender de todos, desarrollando determinadas, especificas actitudes y conductas.

El nuevo enfoque desde la mirada de los maestros en la escuela Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) generó una desarticulación, es decir, un desfase de varios programas de formación de maestros especialistas que se ofertaban en las escuelas formadoras de maestros, promoviendo que existiera un choque sexenal entre la formación y el perfil de ingreso al servicio profesional docente (Mireles Alemán, 2012), es decir se les estaba preparando a los discentes en programas para algo muy ajeno a los nuevos requisitos que les solicitarían en su examen de ingreso al servicio inmediatamente al terminar la licenciatura, al finalizar el rumbo de gobierno (2012–2018) el enfoque que se centraba en la preparación de maestros de educación especial para atender la integración educativa y los problemas específicos (aprendizaje, sordera, ceguera, etc.), cambió a la nueva propuesta curricular en 2018; la educación especial en el periodo 2017 a 2018 pasaba a inclusión educativa (IE) y así las funciones de la formación docente sufrían transformaciones, centrándose ya no en elementos específicos de atención, sino en visiones organizacionales y la atención a sistemas escolares. Descrito de otra manera se daban por concluidos programas de más de diez años de uso y se daba inicio a nuevos que dieran respuesta a la articulación que se llevaba a cabo en educación básica;

se conocían las funciones prácticas de los licenciados en educación especial dentro de un sistema educativo, pero ¿qué hace un licenciado en inclusión educativa?

Lo anterior fundamentado en la Ley publicada el 11 de septiembre de 2013 acerca del establecimiento de criterios, términos y condiciones de ingreso al servicio de los maestros y maestras (Ley del Servicio Profesional Docente), de la Reforma 2012, por lo cual la generación de nuevos programas de formación de licenciatura para iniciar el ciclo escolar 2018–2019 fueron desarrollaron en la DGSPE como estrategia de fortalecimiento y transformación de la educación Normal que estuviese en congruencia con los retos educativos del siglo XXI (Reforma de 2012) en la educación básica, (DOF, 2018).

Esta reforma de los programas de licenciatura de 2004 a 2018 ha considerado la necesidad de evolucionar la formación inicial Normalista, para trascender en el caso de licenciatura de Educación Especial, que Mateos (2008, pág. 6) define como esa educación dirigida a la reducción de las diferencias para la adquisición de una competencia limitada o inexiste en los alumnos que son "diferentes", a la de Inclusión Educativa, que Blanco (2006) citado por Plancarte (2017, pág. 4) la explica en que el centro de atención ya no será el alumno, sino los sistemas escolares, las oportunidades y apoyos que se le pueden brindar a todos, para el logro de los objetivos educativos. No únicamente en una materia, sino en todo el perfil curricular, en donde el programa 2018 de LSM se ha convertido en "una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas, teniendo presente lo que "debería saber y saber hacer el maestro" (Sacristán, 2010, pág. 11).

Lo anterior cobra vital importancia ya que la formación específica para la LSM en México tendría por primera ocasión un programa de estudios. Hasta antes de este momento la Ls en ningún nivel educativo había tenido una relevancia como tal, siempre se planteaba como curso–taller donde la escuela (Universidad, Tecnológico, Normal, etc.) que la estableciera planteaba la mejor manera de llevarla a cabo. La LSM pasó de ser una asignatura de usos y costumbres, sin fundamentos metodológicos, contenidos, estrategias de evaluación, ni perfil propio del docente que la impartía, etc. a tener su primer propuesta curricular sobre la enseñanza y aprendizaje de ésta en México a nivel profesional en la formación de Licenciados en Inclusión Educativa, pero en la revisión propia de los programas, contenidos y sugerencias didácticas se pudo reconocer que no está articulada a los requerimientos de la certificación federal EC0085, que en nuestro país declara que una persona es competente en el uso y manejo de la LSM, es decir, el programa educativo no asegura el conocimiento y dominio de la lengua a un nivel de "comunicación eficiente", la cual Shannon y Weaver (1949), citado por Traverso (2017) explican cómo el poder transmitir un mensaje (pág. 8), derivado de la manera en que está estructurado el programa para dos semestres.

Entonces inicialmente se pueden identificar tres importantes conceptos, alcanzar un nivel de dominio A2, tener amplio conocimiento de la LSM y alcanzar un perfil de licenciado en inclusión educativa que dé respuesta a diversas problemáticas, las cuales tenemos que tener presentes. En base al Marco Europeo de Referencia (2002), en nivel A2 significa que

> "el usuario es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la

hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas" (pág. 26).

La Lengua de Señas desde el año 2005 ha sido declarada una lengua en nuestro país, la cual es declarada dentro de la Ley General de Personas con Discapacidad, posteriormente abrogada en 2011, como: "La Lengua de Señas es la lengua de la comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotado de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad. Y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral". (LGPD, 2011, pág. 2).

El programa de estudios 2018 (SEP, 2018) para licenciatura en esta área específica establece que:

- El licenciado en Inclusión Educativa sea capaz de hacer reconceptualizaciones de la persona sorda a través de la historia, cultura, lengua e identidad.

- Demuestre dominio teórico práctico de la LSM en un nivel A2.

- Utilice la LSM para comunicarse con miembros de la comunidad sorda y para enriquecer sus prácticas de enseñanza con esa población (pág.6).

Por lo que ante estas tres declaraciones iniciamos a observar un trayecto formativo que en esencia debería ser muy especializado para tales preceptos, o como lo menciona Espinosa (2012, pág. 40) con una "acción destinada a incrementar las aptitudes y los conocimientos del trabajador con el propósito de prepararlo para desempeñar eficientemente una unidad de trabajo específico e impersonal" que debe ser de alta competencia, tal cual el estándar que evalúa el conocimiento y dominio de la LSM en el ámbito laboral.

## *Planteamiento del problema*

Entonces, dirigiendo el tema directamente a la propuesta curricular 2018 de LSM en la versión practica del programa que limitan el logro de sus metas, se reconoce que se ha establecido para un ciclo escolar dividido por semestres, en el cual de agosto a enero se identifica como "Lengua de Señas Nociones Básicas" que se instituye para el primer periodo, dividiéndose en cuatro unidades de aprendizaje.

La primera unidad "Aproximación a la lengua y cultura de la persona sorda" se aborda el concepto histórico de los Sordos[3] en los antecedentes nacionales e internacionales.

[3] El término "Sordo" con mayúscula, es un concepto desde hace más de dos décadas se usa en el mundo anglosajón la convención de escribir «Sordo» («Deaf»), con mayúscula, para denominar a las personas cuya primera lengua es una lengua de señas y que tienen, con ella, peculiaridades culturales, es decir, desde el punto de vista del uso de la lengua de señas (Sorda, 2006).

> La unidad II se denomina “Caracterización y acercamiento al uso de la LSM”. Esta se enfoca en el reconocimiento de la cultura del grupo social, reconociendo los elementos básicos y componentes de la LSM para iniciar la construcción de oraciones.
>
> La unidad III se define “Situaciones comunicativas en la LSM Nivel A1” donde se brinda la oportunidad de practicar el uso de la LSM en situaciones comunicativas cotidianas de uso frecuente, así como frases que permiten satisfacer necesidades de tipo inmediato como expresión de ideas, sentimientos, diálogos, descripciones, indicaciones, presentaciones, etc.
>
> Y la cuarta unidad “Situaciones comunicativas en LSM Nivel A2”, donde el estudiante comprenda frases y expresiones de uso frecuente, relacionadas a distintas tareas, relevantes a su contexto que le permitan comunicase y realizar tareas en donde demuestre habilidades para la narración, acorde a la gramática de la LSM (SEP, Lengua de Señas Mexicana . Nociones Básicas, 2018, pág. 8).

El programa en su segundo periodo de febrero a julio, se denomina “Lengua de Señas Mexicana. Avanzado”, estableciendo tres bloques.

> La unidad de aprendizaje I nombrada “comprensión y expresión en Lengua de Señas”, que centra y brinda énfasis en la importancia de la traducción y la interpretación en las actividades cotidianas.
>
> La unidad de aprendizaje II “Lengua de Señas Mexicana y actividades habituales de las comunidades silentes”. Se hace énfasis en la importancia de la convivencia con las personas Sordas en ambientes diferentes al escolar y la relación que se desarrolle entre ambos.
>
> Por último, la unidad de aprendizaje III nombrada “Lengua de Señas para comunicar y enseñar en la escuela”. La cual centra su importancia en el desarrollo de la lengua como herramienta comunicativa en el ámbito escolar (SEP, Lengua de Señas Mexicana. Avanzado, 2018, pág. 8).

Ante lo señalado la propuesta 2018 no expresa elementos que permitan trabajar con la meta descrita (A2), ya que se establece su estudio durante un ciclo escolar y su enseñanza es de seis horas a la semana dentro de la carga curricular del estudiante, estableciendo únicamente elementos generales a desarrollar y hasta el final en el caso del semestre uno en el tercer bloque el inicio de la enseñanza de las Ls continuándose durante el semestre dos; pero no instaura una pauta a seguir sobre cómo enseñar la LSM, un método específico de promoción, valoración del avance, definición de los conceptos que establece o una descripción con la práctica real, siendo que en el caso de la meta A2 una disposición no real el de ser alcanzada a nivel licenciatura en la escuela Normal en un ciclo escolar de trabajo.

Si revisamos la propuesta didáctica del programa establece dentro de las orientaciones para el aprendizaje y enseñanza lo siguiente en ambos cursos (LSM Básico y Avanzado):

> "La modalidad para trabajar es la de curso – taller, se potenciará el proceso de reflexión – acción…es necesario propiciar una lectura crítica…el reto de los cursos de LSM en este plan de estudios 2018…maestros que sean capaces de comunicarse y enseñar a personas sordas no sólo la lengua, sino el acceso al español escrito…. Como todo aprendizaje de la lengua, precisa situaciones vivenciales en la que los estudiantes realicen juegos y ejercicios prácticos en los que afinen su mirada para realizar las configuraciones respectivas…. El análisis de videos es otra estrategia pertinente para la práctica de la LSM, no solo como la base para la producción, sino en el análisis de éstos para la comprensión…. Se propone un cuento por semana en el que ensayen: vocabulario, estructura y unidad de significado… se pretende que este curso sea vivencia" (SEP, Lengua de Señas Mexicana . Nociones Básicas, 2018, pág. 12).

Por lo que es posible mencionar que de manera didáctica la enseñanza de la LSM en la educación Normal desde el programa 2018 se centra en la enseñanza de la historia del Sordo, el trabajo en la lengua oral del español y el trabajo con videos y cuentos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Una situación que lleva a la desarticulación de alcanzar un nivel A2 y genera el problema de la adquisición de la LSM propiamente dicho en la práctica, lo que aleja a los discentes normalista de ser maestros bilingües, como Triglia (2020) lo define, usar el idioma en un contexto determinado; o en palabras del autor, no poder explicar su clase, no poder ayudar a su alumno a entender conceptos complejos, abstractos, interacciones sociales, etc., ya que el programa educativo lo orienta a ver videos y que el maestro responsable del curso en su institución educativa teniendo el conocimiento o no de la LSM, desarrolle lo posible por ayudar a adquirir una segunda lengua que no es como el español.

## *Objetivo General*

El objetivo de este trabajo es el brindar la estructura base de una nueva propuesta curricular del programa de formación de maestros con especialidad en la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en las escuelas Normales desde el empirismo, que favorezca el nivel A2 para lograr la meta del perfil de egreso de la licenciatura en inclusión educativa por parte de los nuevos docentes de especialidad.

## *Objetivos específicos*

Los objetivos específicos del presente trabajo son:

- Establecer una rúbrica de evaluación de diez habilidades base que permita tener presentes los desempeños específicos para alcanzar el nivel de competencia A2.

- Proponer una malla curricular a desarrollar en cuatro semestres que sea sistemática hacia la consolidación de una propuesta programática centrada en la práctica de la LSM que sea eficiente para alcanzar la meta de un nivel de desempeño A2.

## *¿Qué elementos básicos componen el conocimiento de la LSM?*

Para dar respuesta al planteamiento del trabajo, Peña S. y Magaña Cabrera (2015), reconocen que la lengua de señas es un código lingüístico que se basa en la representación

ideográfica de un objeto tangible, así como las referencias expositivas de las no objetivas; –por ejemplo, es muy diferente explicar el concepto de "mesa" que es tangible, al de "alma" que es intangible– (pág. 55). Como usuarios de lenguas de señas, es muy importante el reconocer que ésta no es la equivalencia de una lengua oral de una palabra por otra en un idioma diferente, sino que se centra en la identificación de una idea que la caracterice y le de forma.

La lengua de señas en su uso se centra en una organización no literal (que se apega al sentido real de las palabras), sino una lengua que se puede ver, es decir que, en su cosmovisión (la imagen / figura, generada desde la existencia), la manera de organizarla lleva a cabo un proceso que se conoce como gramática visual de la Ls. Leborg (2004) señala esto como mensajes visuales, es decir, ideas con significado en una lengua no oral. En México, esta forma de organizarla es tener la idea de que existe una coherencia entre los objetos–los sujetos, y esa relación entre ambos es lo que determinará las acciones, el gobierno de la Ciudad de México lo define como estructurar a partir del espacio y el movimiento (Cd. Mx, 2017, pág. 61), por lo cual la forma de estructurarla es centrándola en el Tiempo + Sujeto + Objeto + Lugar + Verbo, debido a que, en la naturaleza visual de las cosas, es una referencia más lógica (Pomata, 2007) es decir como la noción de consecuencia, siendo al final las decisiones que se tomen por parte de los involucrados la que determinará la acción. Ejemplo de ello la oración "El niño jugó a la pelota", donde posterior al sujeto "Niño" ya se definió la acción "jugar", pero desde una referencia visual, en el "pasado" + "niño" + "pelota", (el sujeto había decidido) "jugar".

Con esta base fundamental son otros los elementos que deberán ser presentes en el conocimiento y dominio de la LSM, tales como el manejo de clasificadores (López García, Rodríguez Cervántes, Zamora Martínez, y San Esteban Sosa, 2006, pág. 60), que en la lingüística se refiere a los apoyos para la representación de sustantivos, que son recursos visuales para expresar figuras, imágenes y representaciones de cualquier naturaleza, el uso del deletreo cuya intención es el manejo de nombres propios y/o palabras específicas, la fluidez, que es utilizar con ritmo y claridad el manejo de las señas, el manejo de turnos que promueve el interés comunicativo, la actitud y participación que muestra un buen dominio e intención comunicativa a través de gestos, mirada intencional y confianza en sus exposición comunicativa, el manejo y dominio de vocabulario como parte esencial de la LSM.

Estos elementos básicos serán notorios en aquel sujeto que es capaz de profundizar sobre su conocimiento en la LSM y que lo exponen como bilingüe y/o experto en el manejo, ya que son condiciones específicas de que tiene las "competencias", Wittgenstein (1988), citado por Tobón (2005), las define a que el producto del uso del lenguaje dentro de un contexto o forma de vida que sean suficientes para utilizar la lengua en pro de su actividad comunicativa y didáctica (pág. 27), declaradas en el estándar de competencia EC0085 y muy propicias para la inclusión de alumnos que presentan sordera y que deben ser educados en base a la LSM como elemento cultural (Altieri, 2001) es decir, como parte de la educación, formación, desarrollo o perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales del hombre (pág. 15), brindando inclusión al mundo propio de la persona Sorda dando equidad a su condición.

## *¿Qué es poder usar eficientemente la LSM?*

Para el autor, poder utilizar una lengua eficientemente en señas, es que al conocer la manera en la que funciona a partir de sus elementos básicos ya señalados, procura el usuario no darle un peso de equivalencia, es decir, que es capaz de utilizar la lengua para explicar desde una lengua oral lo que implica en una representación visual. En síntesis, no es lo mismo decir "Se me vino el mundo encima", que es una expresión literal del español, a señalar "tengo muchos problemas". En esencia está preparado para "interpretar" (Ucha, 2009) considerando los elementos adicionales del discurso, pudiendo desarrollar buenos desempeños en la lengua y su uso, siendo capaz de decir en un idioma ajeno al suyo (del Sordo) lo que se dice en otra (español oral). Peña S. y Magaña Cabrera (2015), lo denominan la función metalingüistica de la lengua, que moldea la forma en que las personas ven y estructuran el mundo, es decir su cosmovisión (pág. 27). Si bien es un vocablo particular de las lenguas, es un concepto con el que diariamente los maestros llevan a cabo su función didáctica, porque a través de su conocimiento, experiencias previas, actividades, contextos, etc., son capaces de dar sentido a la información con la que trabajan y educar a los otros.

El ser un docente inclusivo y eficiente en esta lengua, es que el estudiante sea capaz de utilizar los elementos de la lengua de señas, las técnicas de interpretación y traducción de la misma (Peña S. y Magaña Cabrera, (2015) reconocen tres: modelo Moser, Colonomos e Interactivo), para utilizar una segunda lengua de la manera más natural posible, darle uso correcto y obtener buenos resultados en la práctica docente, tal cual como Flavell (1977) citado por Peronard (2005) lo seña, desarrollarlo como un proceso mental que se refleje sobre sí mismo.

## ***Ruta metodológica***

Bajo la metodología proyectiva que Hurtado (2008) señalada como la investigación que se ocupa del cómo deberían ser las cosas para alcanzar unos fines y funcionar adecuadamente para generar una propuesta capaz de producir cambios deseados (como lo es alcanzar el nivel A2), el proceso de proyección del programa 2018 se orientó a valorar los desempeños como primera etapa del estudio de las necesidades.

El Conocer (2015) define los desempeños como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas, con las que debe contar una persona para desarrollar una actividad laboral, tal cual su estándar de competencia EC0085 que se toma como base para alcanzar las características particulares del nivel A2 ya descrito, específicamente en la primera generación de este programa para integrar el proceso, se seleccionó el grupo el de 1–A de la licenciatura en Inclusión Educativa 2018 de BECENE en la generación 2018 –2022, que está integrado por 29 alumnos, de los cuales 28 son mujeres y uno es hombre, pertenecientes a una condición social media y media alta entre los 18 y 20 años de edad.

En ellos se desarrollaron las propuestas oficiales didácticas del programa 2018 en el semestre 1 y 2 del mes de agosto 2018 a julio 2019.

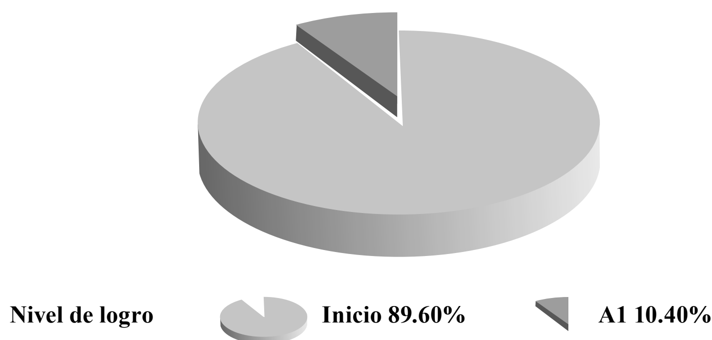
Como siguiente etapa con la intención de valorar el desempeño en acción de las situaciones que se retomaron según el programa en la conclusión de las siete unidades de aprendizaje, con la valoración de un ciclo de trabajo se reconoció lo siguiente: 26 alumnos

tienen dificultad al tratar de demostrar más seguridad en el momento de desarrollar las actividades, siendo cohibidas en sus expresiones gestuales y corporales. Tres de ellas tratan de tener una mejor participación en las acciones, pero hasta el momento ninguna llega a ser totalmente activa en la actitud a tomar hacia las señas. La participación en el concepto de mostrar interés y mantener el tema, 26 alumnas no pueden abrirse a desarrollar las actividades comunicativas, tres de ellas tratan de tener un mejor desempeño dialógico, aunque aún no es activo a las necesidades de manejo de los elementos de la LSM.

Específicamente en el alcance del nivel A2 en el ciclo escolar 2018 – 2019, se puede identificar, que los alumnos se encuentran en un proceso natural iniciando al Nivel A1 (Acceso) (Europa, 2002) que es el nivel más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno se le complica interactuar de forma sencilla, plantear y contestar preguntas sobre sí mismo (puede en este momento deletrear su nombre), ubicar el estado en que se encuentra con su seña, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata (al brindar respuesta a algunos saludos básicos, no hay más referencia de otras condiciones comunicativas) o relativas a temas muy cotidianos (solicitar ir al baño o despedirse) y sabe responder a cuestiones (cerradas de sí y no con apoyo y dirección) de ese tipo cuando se las formulan a él, tienen un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxica mente (en español y escribirlo) de frases que se utilizan en situaciones concretas.

Con los resultados identificados Gráfica. 1 que corresponden a un 89.6% de alumnos que inician al acceso y un 10.4% en nivel de acceso A1, es preciso entonces establecer una mejor ruta de aprendizaje de la lengua a través de una propuesta de reestructuración del programa, ya que se está dando mayor prioridad al comprender conceptos, estructuras ideas en la lengua materna del español y reflexionar sobre la historia de la sordera y la función social del lenguaje; pero profundidad sobre el desarrollo comunicativo en la que el énfasis se tuviese en la ruta de aprendizaje de la LSM y la manera de desarrollarla de manera más eficaz es una carencia notoria.

**Gráfica. 1 Nivel de logro del programa 2018, al finalizar el ciclo escolar 18–19**




Fuente: Ponderación basada en el resultado final de las calificaciones del grupo generación (18–21) a lo largo del ciclo escolar.

Elaboración Propia.

Identificada la falta de acceso al nivel esperado (que es el A2), se consideró en su siguiente etapa la posibilidad, la cual se presenta con la generación de nuevas bases estructurales de contenidos a desarrollar y establecer como intención el desarrollo de una guía específica de evaluación de las habilidades (hacer las cosas correctamente y con facilidad) que un usuario en Ls debe ser capaz de desarrollar durante todo su proceso formativo, a través del enfoque de la investigación documental (Baena Paz, 2017, pág. 83) buscando una respuesta específica sobre la indagación de documentos, principalmente basados sobre el trabajo empírico de diversas fuentes de formación en la lengua de señas que pueden ser observados, fungiendo como sustento en la promoción de una nueva ruta didáctica centrada en la LSM. Estos documentos seleccionados son los criterios de desempeño de la Norma Técnica de Certificación de Competencias Laborales EC0085, "Certificación Lengua de Señas Mexicana al Español y Viceversa 2009", referente esencial del dominio de la LSM en México, Peña y Magaña (2015) lo que hace a un intérprete ser intérprete, Rangel (2019) Orientaciones didácticas de la LSM, marco de referencia europeo (2002) y los lineamientos de evaluación de la DGSPE (2004) en la evaluación de la LSM (Anexo 1 del documento "Lineamientos Académicos para organizar el Proceso de Titulación").

Estos referentes documentales y bibliográficos fueron la base para establecer el reconocimiento de los desempeños que el especialista debe tener en el manejo de la LSM para contrastar con las habilidades y competencias de dominio a la conclusión del programa, las cuales deberían tener las siguientes condiciones (Conocer, 2009, pág. 5):

Desempeños

Interpreta de la Lengua de Señas Mexicana al español y viceversa simultáneamente con la técnica acompañante/enlace/bilateral/susurro:

- Asistiendo en la interpretación de una a dos personas;
- interpretando de manera directa/inversa, de acuerdo a las necesidades de los usuarios del servicio de interpretación simultánea;
- aplicando la dactilología únicamente para nombres propios, siglas de instituciones, organizaciones y conceptos técnicos;
- atendiendo la velocidad, ritmo y entonación del mensaje en la lengua de salida conforme avanza el discurso;
- sintetizando el mensaje principal, eliminado redundancias y aspectos irrelevantes de la comunicación;
- expresando el mensaje de acuerdo con los criterios de fidelidad, exactitud, claridad y naturalidad, y;

- verificando en los rostros de los usuarios que el mensaje este llegando continuamente. interpreta

- utilizando los medios audiovisuales que apoyan la interpretación de conferencia, y;

- expresando el mensaje de acuerdo con los criterios de fidelidad, exactitud, claridad y naturalidad

- solicitando información previa al cliente sobre variantes dialectales/regionalismos que se utilicen en el lugar donde se transmitirá la interpretación;

- expresando el mensaje conforme la velocidad, entonación y ritmo del emisor del mensaje

- utilizando los medios audiovisuales que apoyan la interpretación, de acuerdo a las características de cada uno de ellos;

- ajustando la velocidad, ritmo, registro, intención y claridad del mensaje conforme se da la conversación entre los participantes, y;

- utilizando los diversos procesos, métodos y técnicas de interpretación de Lengua de Señas Mexicana al español que faciliten la comunicación.

Con estos desempeños, se estableció la posibilidad de retomar el instrumento de evaluación de los planteamientos establecidos en el Anexo 1 del documento "Lineamientos Académicos para organizar el Proceso de Titulación", propuesto para la Licenciatura en Educación Especial, Séptimo y Octavo Semestre (DGESPE, 2004 pág. 18–29). Este contempla que la evaluación debe centrarse en la competencia adquirida para desarrollar tareas comunicativas a desarrollar a través de la lengua. Desde estos documentos se toma el fundamento de que la LSM trabaja en base a una comunicación con reglas gramaticales específicas, es decir con un orden y organización de las palabras dentro de las oraciones, (Santana, 2009, pág. 2) viendo la lengua en dos dimensiones.  En esta evaluación se reconoce que las funciones didácticas se deben reorientar a la intención (propósito de la comunicación) y a los actos comunicativos, ejemplo de ello la descripción, el debate, la narración, las entrevistas, los diálogos, las predicciones sobre temas futuros, las advertencias y avisos, así como la exposición sobre temas diversos (SEP, 2004).

Evaluando las habilidades a considerar de mayor importancia para la aplicación de contenidos curriculares se comenzó a desarrollar la propuesta alterna, otorgando un nivel de domino según las tareas, integrados en el siguiente cuadro (rúbrica) en base a Rangel (2019) con su propuesta de orientaciones didácticas de LSM en la licenciatura en educación especial junto al estándar EC0085, Peña y Magaña (2015), marco de referencia europeo (2002) y el programa de evaluación de la DGESPE–LSM 2004, se construyó la siguiente escala de habilidades como elemento de evaluación de la práctica para la propuesta (Tabla 1):

**Tabla 1. Formato de Rúbrica de Evaluación de Exposición de Escala de Habilidades Comunicativas en el uso de la LSM**

"Con base al desarrollo de la conversación y la presentación del tema, se marcará cada una de las 10 habilidades subrayadas en la columna correspondiente al nivel de dominio. Al final la tabla de codificación otorgará el logro obtenido. Insuficiente, Inicio A1, Inicio A2". Esta evaluación es tomada en base a la condición del trabajo solicitado y observación del docente experto quien brinda el puntaje.

| Habilidad | HABILIDAD | Insuficiente Puntaje 1 a 5 | Inicio A1 Puntaje 6 a 8 | Inicio A2 Puntaje 9 a 10 | NL |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **ACTITUD**<br>• Muestra seguridad en el uso de la LSM.<br>• Su actitud gestual transmite un mensaje correcto (duda, enojo, alegría, sorpresa, acuerdo, desacuerdo). | El estudiante no muestra seguridad, no tiene una actitud de comunicar, no existe un mensaje, hay confusión en las señas, o no las conoce, su expresión no refleja nada. | Conoce palabras aisladas, trata de comunicarse, pero aún tiene problemas de expresión, no transmite en si un mensaje, sino palabras solas, no se auxilia de sus expresiones para completar la idea. | Muestra seguridad en el empleo de las señas, las conoce, las utiliza, se auxilia de su expresión para darle profundidad al mensaje y claridad, su expresión y su mensaje es comunicativo. | |
| 2 | **PARTICIPACIÓN**<br>• Su actitud corporal y gestual muestra interés hacia el emisor.<br>• Se mantiene en el tema. | El alumno no se centra en el tema comunicativo, no lo entiende, no lo conoce, se observan dudas sobre lo que realiza.. | Trata de desarrollar un tema, pero se observa confusión en su trabajo, el tema se pierde raídamente y recurre a su lengua oral para preguntar, reorientarse o concluir sin buscar más comunicación en señas. | Tiene claridad en su trabajo, su tema se desarrolla sin problemas, emite mensajes completos e ideas del mismo, existe comunicación. | |
| 3 | **MANEJO DE TURNOS**<br>• Responde oportunamente.<br>• Inicia el turno en la comunicación<br>• Hace uso de gestos y señas correctas para indicar que cede o inicia el turno. | No tiene claridad en su trabajo comunicativo, no puede iniciar, ni ceder, se pierde, no tiene conocimiento de señas, se observa frustración comunicativa. | Existe un poco de comunicación en señas, se aprecian señas aisladas tratando de dirigirse al tema, no utiliza expresiones para apoyar su idea, no hace uso correcto de señas, se confunde, utiliza el español oral para completar sus ideas. | Existe buen manejo de señas en su oración, utiliza las correspondientes al español, muestra más utilidad de sus expresiones para ajustar su mensaje, tiene un intercambio comunicativo. | |
| 4 | **EXPRESIÓN**<br>**FLUIDEZ**<br>• Hace uso de la LSM de manera continua sin detenerse. | Se traba, su comunicación es con movimientos torpes y mal ejecutados, no hay ritmo. | Sus movimientos son lentos y mal ejecutados, pero procura apoyarse en el español para llevar un ritmo. | Sus ejecuciones son correctas, tiene una velocidad aceptable en señas, es claro en su expresión y comunicación. | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **5** | **DOMINIO**<br>• Hace uso de las señas correctas (posición, orientación, forma). | Se traba, su trabajo en señas no es correcto, confunde señas, las ejecuta de manera incorrecta. . | Las ejecuta con errores, existen ejecuciones con diferente kinema, queirema, toponema, y queirotroponema[4], pero se da a tratar de entender. | Existe un vocabulario claro, lo ejecuta haciendo uso correctamente en base a posición y orientación, utiliza correctamente la lengua de señas. | |
| **6** | **ESTRUCTURACIÓN**<br>• Inicia con la descripción del contexto de la acción.<br>• Su estructura presenta: T + O + S + V o T + L + S + O + V. | Se basa en el español para expresarse en señas, no tiene claridad visual. | Entiende que la lengua de señas requiere una estructura visual, pero no es capaz de desarrollarla y recurre al español para formar sus oraciones. | Entiende que la lengua de señas tiene una base visual y utiliza el orden lógico y cronológico de la información para expresarse. | |
| **7** | **DACTILOLOGÍA**<br>• Hace uso del deletreo para los nombres propios y palabras desconocidas.<br>• Hace uso fluido del deletreo. | No hay claridad en su deletreo, se confunde, no los ejecuta de manera correcta. | Deletrea de manera más fluida, hace uso correcto de las letras, pero utiliza mucho su muñeca para darle movilidad. . | Deletrea de manera fluida, y hace uso correcto de las ejecuciones y de sus dedos para darle movilidad. | |
| **8** | **VOCABULARIO**<br>• Hace uso de vocabulario diverso. | No tiene vocabulario suficiente para comunicarse. | No tiene mucho vocabulario, y utiliza el deletreo para suplir sus carencias. | Tiene una cantidad aceptable de vocabulario, y utiliza expresiones para suplir la carencia del mismo. | |
| **9** | **USO DE CLASIFICADORES**<br>• Al narrar utiliza clasificadores. | No es capaz de visualizar con el apoyo de herramientas gráficas en señas. | Puede visualizar, pero no hay correspondencia entre lo que realiza y las ejecuciones en las que les da sentido. | Utiliza correctamente sus apoyos visuales, y los utiliza para expresarse con mayor claridad. | |
| **10** | **ASPECTOS GRAMATICALES**<br>• Tiempos Verbales<br>• Marcadores de género y número. | No los marca, para su ejecución todos son singulares y masculinos. | Se confunde, y utiliza más claramente el marcador de número que el de género. | Utiliza correctamente los aspectos gramaticales según la información con la que trabaje. | |

**Nota**. Formato de rúbrica de evaluación basado en la identificación de habilidades para el lineamiento del proceso de titulación para la LSM 2004, Norma EC0085, Peña y Magaña (2015), DGESPE (2004), marco de referencia europeo (2002) y Orientaciones didácticas Rangel (2019).

Fuente: Elaboración Propia.

Esta escala de diez habilidades compone la ruta de trabajo y rúbrica de evaluación sobre la cual se valoran las diversas estrategias didácticas que el responsable de la asignatura trabaja para que, a través de su conocimiento y difusión, el estudiante de lengua

[4] Estos elementos hacen referencia a la posición de la mano ejecutora en correspondencia al cuerpo, dirección, forma y posición de la mano base.

de señas sea consciente de lo que debe ser capaz de desarrollar en su proceso de perfeccionamiento de la LSM, así también forma parte del primer objetivo específico de este trabajo.

Junto a esta base lo que continúa es la conformación de una nueva malla curricular del programa LSM 2018, en el cual el pilar se centre en el acrecentamiento de un ciclo de trabajo a dos, ampliando los bloques y temáticas, sobre un fundamento más sistemático en la práctica de LSM correspondiendo a otro de los objetivos específicos del documento.

Desde la perspectiva del programa de estudios de la licenciatura el establecimiento de un programa preciso y de avance gradual, contemplaría la siguiente promoción didáctica basados en los documentos ya referidos:

Reestructura curricular sistemática hacia la consolidación de una propuesta programática que sea eficiente en la meta de alcanzar un nivel de desempeño A2. Cuadros 1 a 4.

**Cuadro 1. Reestructura curricular 1er semestre**

<table>
<tr><th>Título<br>De la Asignatura</th><th>Propósitos generales</th><th>LSM</th><th>Evaluación de la Asignatura</th><th>Bibliografías</th></tr>
<tr><td>Bloque I<br>Historia de la Lengua de Señas.</td><td rowspan="3">1. Conocer las características de la Lengua de Señas Mexicanas (LSM).<br>2. Adecuación de la información en la situación comunicativa a través de la LSM<br>3. Normas de introducción a los clasificadores.<br>4. Uso de la visualización en la información comunicativa.<br>5. Uso de la escenificación en la transmisión de la información.</td><td>Abecedario–saludos<br>Adverbios–animales<br>Casa–artículos<br>Calendario–ciudades<br>Colores–comidas</td><td rowspan="3">• Identificación de la finalidad de aprender señas.<br>• Interés y disposición al bloque.<br>• Calidad en la comprensión de la asignatura.</td><td rowspan="3">Lenguaje de Señas para los Sordos de México. DIS. Juan Carlos Miranda, A.M.S.</td></tr>
<tr><td>Bloque II<br>Lengua de Señas de México.</td><td>Estados–conjunciones<br>Continentes–naciones<br>Deportes–dinero<br>Escuela–familia<br>Frutas–legumbres</td></tr>
<tr><td>Bloque III<br>Gramática de la LSM<br>Clasificadores de la LSM<br>Escenificación Visual.</td><td>Lugares–materiales<br>Ejecución de oraciones en la gramática del LSM</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración Propia.

El conocimiento y dominio de la LSM implica el conocimiento base de vocabulario, este referente es esencial en el manejo, dominio y construcción de una lengua firme. Dar mayor peso al conocimiento de vocabulario de inicio en la LSM y así también incorporar temas que pueden ser acordes al conocimiento teórico de la misma.

**Cuadro 2. Reestructura curricular 2do semestre**

<table>
<tr><th>Título<br>De la Asignatura</th><th>Propósitos generales</th><th>LSM</th><th>Evaluación de la Asignatura</th><th>Bibliografías</th></tr>
<tr><td>Bloque I<br>Historia de la Lengua de Señas.</td><td rowspan="3">6. Conocer las características de la Lengua de Señas Mexicanas (LSM).<br>7. Adecuación de la información en la situación comunicativa a través de la LSM<br>8. Normas de introducción a los clasificadores.<br>9. Uso de la visualización en la información comunicativa.<br>10. Uso de la escenificación en la transmisión de la información.</td><td rowspan="3">Abecedario–saludos<br>Adverbios–animales<br>Casa–artículos<br>Calendario–ciudades<br>Colores–comidas<br>Estados–conjunciones<br>Continentes–naciones<br>Deportes–dinero<br>Escuela–familia<br>Frutas–legumbres<br>Lugares–materiales<br>Ejecución de oraciones en la gramática del LSM</td><td rowspan="3">• Identificación de la finalidad de aprender señas.<br>• Interés y disposición al bloque.<br>• Calidad en la comprensión de la asignatura.</td><td rowspan="3">Lenguaje de Señas para los Sordos de México. DIS. Juan Carlos Miranda, A.M.S.</td></tr>
<tr><td>Bloque II<br>Lengua de Señas de México.</td></tr>
<tr><td>Bloque III<br>Gramática de la LSM<br>Clasificadores de la LSM<br>Escenificación Visual.</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración Propia.

Ya fortalecido un vocabulario básico, implica el desarrollo de la técnica de transliteración de la LSM, que es el uso a la par de la LSM con actividades centradas en el manejo del español, para de esta manera, fortalecer la fluidez, dominio de vocabulario, conocimiento de las situaciones y todo el marco comunicativo desde el reforzamiento de significados y significantes en la lengua oral. De esta manera se puede visualizar una mayor comprensión de la Ls.

## Cuadro 3. Reestructura curricular 3er semestre

<table>
<tr><th>Título De la Asignatura</th><th>Propósitos generales</th><th>LSM</th><th>Evaluación de la Asignatura</th><th>Bibliografías</th></tr>
<tr><td>Bloque I<br>Español Signado</td><td rowspan="4">a) Mejoramiento de las ejecuciones de la LSM<br>b) Realización de diálogos con intención informativa y resolución de hechos.<br>c) Iniciación a la exposición sobre temas específicos.</td><td>Práctica de LSM interpretación referente al tema de exposición.<br>Estudio sobre la cultura y su participación a la discapacidad, interpretación de la exposición.<br>Práctica de LSM constitución de interpretación visual.</td><td rowspan="4">• Compromiso con las temáticas.<br>• Acreditación de los trabajos de exposición realizados.<br>• Calidad en la comprensión de la asignatura.<br>• Ejecuciones manuales.<br>• Entrega de video sobre evidenciando su participación dentro de alguna actividad, fungiendo como intérprete.</td><td rowspan="4">Discapacidad y sociedad /Autor: Barton, Len; Torres, Jorge. Publicación: Madrid: Ediciones Morata; La Coruña : Fundación Paideia, 1998.<br>Discapacidad e integración: familia, trabajo y sociedad Autor: Adroher Biosca, Salomé.; Patiño Maceda, Irene. Publicación: Madrid: Universidad Pontificia Comillas: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004.<br>Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar / Autor: Barca, Alfonso. Publicación: La Coruña, España: Servicio de Publicaciones, Universidad de A Coruña, 1994<br>Aitchinson, J., 1987, Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon, Oxford: Blackwell.</td></tr>
<tr><td>Bloque II<br>Clasificadores</td><td>Práctica de vocabulario y exposición de ideas a través de la LSM<br>Práctica de LSM foro de exposición, intérpretes y expositores.<br>Perfeccionamiento de vocabulario.</td></tr>
<tr><td>Bloque III<br>Formación de oraciones</td><td>Estudio sobre la participación escolar los alumnos con discapacidad auditiva. Interpretación.<br>Desarrollos de intentos de comprensión de la cultura oyente.<br>Realización de exposiciones con respecto a la cultura y la disposición que debe tener a la LSM<br>Práctica de vocabulario y exposición de ideas a través de la LSM</td></tr>
<tr><td>Modelos Educativos I</td><td>Ejecuciones rápidas y correctas de LSM<br>Ejecuciones rápidas y correctas en las práctica educativa, vocabulario y clasificadores.<br>Práctica en la comunicación y formación de ideas.<br>Práctica de vocabulario y expresión de ideas en LSM de manera coherente formando conversaciones.<br>Estudio sobre la gramática del español.<br>Ejercicios de comprensión de la praxis del español escrito.<br>Interpretación personal sobre las funciones del español en el niño sordo.<br>Exposición de la adquisición del español escrito a través de la LSM<br>Ejecución de actividades basadas en LSM para la comprensión y asimilación de la lengua.<br>Ejecución de exposiciones seguidas e interpretadas en LSM<br>Ejercicios de traducción del español a la LSM<br>Reconocer los modelos educativos más recientes y efectivos y su adecuación a la LSM<br>Exposición de temas con auxilio de interpretación.<br>Elaboración de un modelo propio de atención a los alumnos con DAS/H</td></tr>
</table>

Elaboración propia.

Teniendo ritmo y velocidad en la ejecución de las señas, el alumno ya con un amplio vocabulario reconocido desde el significado, el significante y el ideograma (seña), continuaría la preparación para estructurar correctamente en base a la gramática visual. Teniendo presente desde Peña S. y Magaña Cabrera, (2015), el orden lógico y cronológico de la organización de las lenguas orales (gramática). Este fundamento y darle peso académico para que el estudiante desarrolle su competencia lingüística, le brindará una amplia concepción sobre la manera de articular toda la información con la que trabaje en sus aulas, vida social y ámbito público.

**Cuadro 4. Reestrcutura curricular 4to semestre**

| Título De la Asignatura | Propósitos generales | LSM | Evaluación de la Asignatura | Bibliografías |
|---|---|---|---|---|
| **Bloque I**<br>Comprensión de la LSM | a) Uso de vocabulario formal en la interpretación oral<br>b) Capacidad de descripción visual de la información oral<br>c) Exposición de temas en LSM<br>d) Estrategias de enseñanza y ejecución de la LSM<br>e) Planeación, realización, análisis y presentación de programas para sordos. | Práctica de LSM interpretación referente al tema de exposición<br>Identificación y exposición de los modelos educativos y su aplicación a través de la LSM<br>Práctica de LSM constitución de trabajo con LSM en el aula regular.<br>Práctica de vocabulario y exposición de ideas a través de la LSM<br>Elaboración de un cuadernillo de trabajo docente. Modelos educativos y LSM<br>Exposición con el auxilio de LSM<br>Practica de interpretación de LSM<br>Elaboración de propuestas de prácticas y planeaciones educativas.<br>Realización de exposiciones con respecto a la planeación educativa y la LSM<br>Práctica de vocabulario y exposición de ideas a través de la LSM<br>Ejecuciones rápidas y correctas de LSM en exposición<br>Revisión del tema auxiliado por medio de intérpretes. | • Compromiso con las temáticas.<br>• Acreditación de los trabajos de exposición realizados.<br>• Calidad en la comprensión de la asignatura.<br>• Ejecuciones manuales.<br>• Entrega de una planeación eficiente, correcta y descriptiva en la atención de un alumno sordo en un mes de trabajo. | **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa** / Autor: Freire, Paulo, 1921-Publicación: México, D.F.: Siglo XXI, 2000<br>**"La psicolingüística y el niño sordo. Una peculiar modalidad de bilingüismo"**, Hawayek, A., Del Río, N. Presentado en el V Simposio de Psicolingüística, UAM-A, Casa de la Primera Imprenta de américa, Ciudad de México, abril, 2001 |
| **Bloque II**<br>La organización de la información | | | | |
| **Bloque III**<br>Interpretación/ Traducción | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

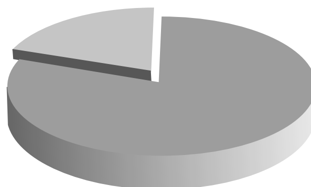
Concluyendo con las bases teóricas y técnicas de cómo interpretar la información oral y la escrita. Estos elementos, junto al dominio y expertes del responsable de la materia a cargo, brindan la certeza de que se estará otorgando a un alumno en un nivel de dominio más apto en el nivel A2 para hacer frente al marco de referencia europeo.

## *Implementación de la nueva reestructura curricular*

La tendencia futura en la implementación de la propuesta de esta nueva estructura está en proceso con el nuevo grupo de IE asignado al ciclo escolar 2019–2020, que inició en el mes de agosto y que se encuentra actualmente en el segundo momento de evaluación Gráfica. 2. Sobre la relatividad a la implementación de la ruta guía del desarrollo de habilidades y programa centrado en el conocimiento de los elementos descritos en la reestructura se obtienen los siguientes resultados.

El grupo está conformado por 34 alumnos, 32 mujeres y 2 hombres, con el desarrollo de la propuesta se está contemplando únicamente el apartado correspondiente a la enseñanza y el aprendizaje de la LSM, estos resultados se obtienen al ponderar las calificaciones obtenidas en base a la rúbrica de habilidades con la que se puntean los desempeños descritos en las actividades, llegando al final del periodo y obteniendo un total.

**Gráfica 2. Nivel de logro de la reestructura a programa LSM de agosto a noviembre de 2019**



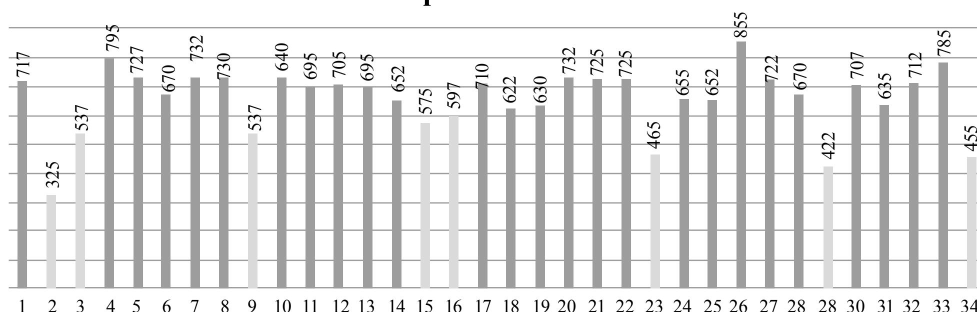
**Nivel de logro** **Desempeño medio 76.4%** **Desempeño medio bajo 23.5%**

Fuente: Elaboración propia.

Resultados obtenidos al promediar el bloque de evaluación.

En este momento sobre los criterios de valoración, el nuevo grupo obtiene los siguientes puntajes relativos a actitud, participación, dominio, dactilología y vocabulario Gráfica. 3:

**Gráfica 3. Puesta en marcha de la reestructura curricular agosto–noviembre. Nivel de proceso al acceso A1**




Fuente: Elaboración propia.

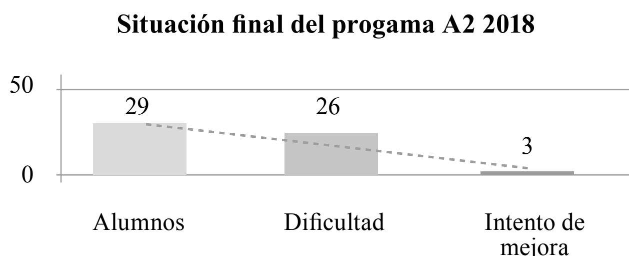
Calificaciones finales del bloque II que muestran el avance en las condiciones para el acceso al nivel A1 a través de valorar con base a la rúbrica de habilidades los desempeños correspondientes en base a 100%, el color claro señala en proceso y el obscuroque está en buen desempeño hacia el nivel A1.

Cada actividad desarrollada es evaluada en base a una habilidad, esta al final del bloque se contabiliza en base al 100%, se suma el total y se saca el % global, permitiendo identificar un avance de desempeño en las actividades desarrolladas por los alumnos.

## Resultados

El estudio de las lenguas no orales, implica el reconocimiento de que la adquisición y desarrollo de la misma, debe estar orientada a la práctica e impulso de situaciones en las cuales exista un avance procesual, medible y alcanzable, teniendo como Sánchez y Pérez (2017) lo señalan, una participación activa del estudiante (pág. 268). Si bien la orientación de hacerlo vivencial y acercar a los discentes a comunidades de Sordos no es mala idea como lo plasma el programa 2018, es una estrategia poco viable debido a la carga escolar, académica de los alumnos y las políticas administrativas en cada institución. El dejar las acciones abiertas a la promoción del aprendizaje a través de analizar videos o generar situaciones didácticas sin orden, no asegura el dominio ni adquisición de la LSM como lo podemos ver en la Gráfica. 4, más aún, cuando al ser una materia curricular el peso de la misma está centrado en el desarrollo del contenido a través del estudio del idioma español, dirigido a la misma habla española, lo cual no está centrado a una educación inclusiva en el futuro del especialista (Plancarte, 2017) es decir, en los sistemas educativos.

**Gráfica 4. Situación final del grupo generación 18–22 en el programa curricular 2018**



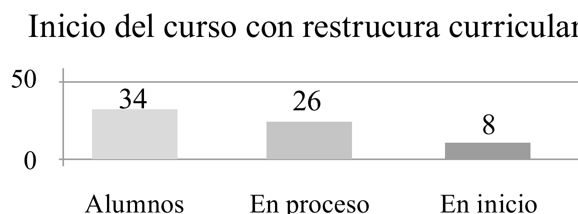

Fuente: Evaluación de la maestra responsable del grupo y su apreciación personal sobre la conclusión de los alumnos al finalizar el curso en el periodo 18–19, (Marínez Noyola, 2019).

Este estudio proyectivo con enfoque documental basado en experiencias empíricas de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, brindó la pauta para la reestructura de la currícula 2018 en la materia de LSM de las escuelas Normales, tal cual Sacristán (2010) lo señala a través de la regulación de la práctica, debido a que, en base a los resultados de inicio, se corroboró que la estrategia metodológica no es eficiente a lo largo de un ciclo de trabajo (2018–2019), cubriendo el programa con sus orientaciones y su evaluación en base al descriptor A2.

La propuesta de reestructura curricular brinda una mayor certeza de alcance del dominio A2 del marco de referencia europeo como se aprecia en la generación 19–22 Gráfica. 5, ya que no únicamente se centra en el desarrollo de las temáticas acerca de la historia de la

sordera, o conocimiento de vocabulario en videos, sino en el aprendizaje de la LSM desde las habilidades específicas a desarrollar.

**Gráfica. 5 Avance del primer semestre 2019–2020**




Fuente: Elaboración propia.

Logro al final del semestre agosto a febrero en base a la escala de habilidades desarrolladas desde la reestructura, con la cual se reconocen los desempeños de los estudiantes en actividades propuestas que han sido centradas en la práctica desde el primer bloque. En proceso significa hacia el nivel A2 e inicio que está en nivel A1.

El resultado de la corrección estructural del programa desde diversos autores, documentos y prácticas empíricas brinda una manera de valorar el resultado final en el proceso de formación, en la lógica del proceso didáctico formativo del esquema Fig. 1, representando el objetivo principal de este trabajo el cual es brindar la propuesta base de una nueva estructura curricular del programa de formación de maestros con especialidad en la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en las escuelas Normales, que favorezca el nivel A2 para lograr la meta del perfil de egreso de la licenciatura en inclusión educativa por parte de los nuevos docentes de especialidad:

La proyección entonces se centra en la reestructura curricular conformada por cuatro semestres, dos ciclos escolares con 6 horas semana / mes, con 12 bloques temáticos centrados en acciones específicas, secuenciadas y lógicas, en los cuales la LSM se desarrolla bajo el perfeccionamiento de los desempeños del ejecutor de lenguas de señas, alcanzando esas competencias comunicativas (Tobón, 2015) del nivel A2.

El que los estudiantes se involucren en este modelo, propicia un mayor énfasis en la práctica ejecutoria de la Ls, enfocándose en el desarrollo de las actividades fundamentadas en el alcanzar diez habilidades con desempeños más claros para el alumno y el evaluador, a los cuales pueden ser adaptados a cualquier situación que se proponga dentro del grupo, teniendo presentes los desempeños para desarrollar las "competencias de una actividad laboral" (Conocer 2019).

## Discusión

El programa de formación en lenguas de señas es un elemento nuevo en la enseñanza de los maestros en formación en la nueva licenciatura en inclusión educativa, que está limitado en las bases sobre la mejor manera de enseñarla y aprenderla, por lo cual el conocimiento empírico y documental cobra importancia. Desde la antigüedad la Ls se ha desarrollado en base a las necesidades y condiciones particulares de los grupos humanos, tratando de cubrir alternativas en la comunicación o como complemento de la propia expresión, (Gascón, 2004) en la evolución histórica de la lengua de signos.

La LSM al ser una lengua más de las variantes lingüísticas en México (LGPD, 2005), requiere ese seguir avanzando en el perfeccionamiento de su aprendizaje y su enseñanza formal, ya que no es sino hasta el 2018 que se ha declarado ya como una materia curricular (SEP, Programa del curso. Lengua de Señas Mexicana, 2018). El poder valorar el programa, sus límites, sus alcances, sus resultados, invita a los maestros a proponer mejoras desde la experiencia que se genere a niveles institucionales en sus ámbitos de intervención.

Claro que existen oportunidades en este tipo de propuestas, con variantes tan marcadas por tiempos, dedicación de los alumnos al autoaprendizaje y la diversidad de recursos, que deben y pueden aprovecharse para dar mayor certeza a este trabajo; así como las dificultades que como maestros tenemos en las instituciones, las cuales son referidas a los recursos, áreas de trabajo y temporalidad, situaciones que estarán presentes siempre en las investigaciones.

**Fig. 1. Base de la reestructura curricular del programa 2018**




Fuente: Estructura en base a la Norma técnica EC0085, Peña y Magaña (2015), Programa de Evaluación de la LSM DGESPE (2004), Marco de Referencia Europeo (2002) y Orientaciones de la LSM Rangel (2019).

Desde la escuela Normal (BECENE), el proponer cambios desde la investigación que se realiza abre las puertas a que otras instituciones produzcan conocimiento, avances en sus metodologías, cuestionar las maneras en las cuales forman a sus estudiantes y replantearse metas, ayudándonos a generar pronósticos sobre el avance y logro de los alumnos.

Como investigador educativo novel, estoy seguro que con la puesta en marcha de acciones como esta, la indagación orientada a los cambios, la innovación y la inclusión (Carbonell, 2001), permiten el reconocer las fortalezas y las áreas de oportunidad, avanzando a una formación donde el principio de reconocer lo que se debe hacer y las mejores maneras de hacerlo, puedan llevar a desarrollar de la manera más natural posible un dominio en una lengua que no es la de origen al estudiante (Peña S. y Magaña Cabrera, 2015).

Para el autor, el que los maestros en formación puedan dominar una lengua como la es la LSM asegura una mejora participación e inclusión de aquellos alumnos en las aulas que se manejan en base a este código, generando grupos, clases, escuelas y comunidades donde la comunicación no genera una barrera, siendo capaces de hablar en la lengua del Sordo y de poder enseñarla a través de tener claro, qué es eso que debe ir conociendo, dominando y perfeccionando gradualmente más allá de conocer vocabulario aislado.

Para las escuelas formadoras la apertura a la investigación y el proponer a través de sus resultados, abre el panorama a los cambios radicales de participación regional, nacional e internacional, a través de ser generadores de cambio desde sus aulas.

## Conclusiones

La formación de maestros especialistas en el área de las lenguas de señas, es un área nueva de grandes oportunidades en las que, a través del análisis de las situaciones didácticas, los resultados al finalizar los procesos y los desempeños en las situaciones reales de sus alumnos, pueda generar cambios a considerar en la puesta en marcha de mejores opciones curriculares.

El maestro inclusivo, será entre varios aspectos, aquel que sea capaz de poder generar un ambiente de aprendizaje basado en la interacción comunicativa, y si ésta es eficiente, podrá hacer frente a las barreras de comunicación (De Gasperin, 2005), la cual la más común es la de no relacionarse de manera adecuada, tal cual sucede con los alumnos que presentan discapacidad auditiva. A lo cual Casanova y Rodríguez, (2009, p. 105) citado por Castillo (2016) señalan que el docente "deben contar con competencias profesionales diversas para una sociedad que cambia rápidamente." (pág. 260), por ello esta necesidad de perfeccionar el conocimiento.

El generar desde la lengua viso–gestual, referentes que no solamente faciliten la comunicación entre aquellos que hablan esta lengua, permite el poder entender mejor la manera de transmitir ideas para aquellos que hablen otra, ya que la reestructura de ideas a través de un código visual articulado y ordenado, facilitaría la comprensión de la información.

Desde este trabajo proyectivo con un enfoque documental basado en experiencias empíricas de enseñanza y aprendizaje de la lengua, se ha podido alcanzar el objetivo general de esta investigación al proponer una nueva reestructura curricular con el programa

de sistematización centrado en la práctica para el logro de la meta A2, así como las habilidades específicas al establecer una rúbrica de evaluación de escala de diez habilidades basadas prioritariamente en la ejecución de la LSM, donde se reafirma la idea de que la indagación a nivel institucional no solamente debe quedar en datos, referentes y estadísticas, sino ir más allá a través de proponer y transformar.

El que desde las escuelas Normales, los docentes junto a sus alumnos, vean la oportunidad en la intervención con fines de cambio de mejora, da muestra del avance gradual de la educación hacia la equidad, a la búsqueda de respuestas y así también a la innovación educativa, (Carbonell, 2012), siendo a través de un conjunto de ideas, procesos y estrategias sistematizadas, la manera en que se trate de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes en los diversos escenarios en los que se participa, donde la presencia de la meta comunicativa orientada a la inclusión educativa, promueva las mejoras en las redes de colaboración que se pueden proponer y propiciar.

## Bibliografía


Altieri Megale, A. (2001). ¿Qué es la cultura? La lámpara de Diógenes. Revista semestral de filosofía, 15–20.

Baena Paz, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3ra ed.). México: Grupo Editoria Patria.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar.* El cambio en la escuela. Madrid: Morata.

Castillo Escareño, J. R. (2016). *Docente inclusivo, aula inclusiva.* Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 264–275.

Ciudad de México. (2017). *Diccionario de Lengua de Señas Mexicana.* Ciudad de México.

Conocer. (2009). *Norma técnica de competencia laboral EC0085. Prestación de servicios de interpretación de la lengua de señas mexicana al español y visceversa.* México: SEP.

De Gasperin, R. (2005). *Barreras en la comunicación y las relaciones humanas.* Universidad Veracruzana, 95–135.

DGSPE. (2004). *Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial.* México: SEP.

Espinosa, J. (2012). *Capacitación y Desarrollo de Personal* . México: Trillas.

Europa, C. d. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas:* Aprendizaje, enseanza, evaluación. España.

Federación, D.O. (2011). *Ley General de las Personas con Discapacidad.* México.

Federación, D.O. (19 de 1 de 2018). *Secretaria de Educación Pública*. Obtenido de Ley General del Servicio Profesional Docente: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

Gascón Ricao, A. (2004). *Cultura - Sorda.* Obtenido de Historia de la Lengua de Signos: https://cultura-sorda.org/historia-de-la-lengua-de-signos/

González Cruz, M. (2014). *Orientaciones didácticas para la realización del trabajo.* Revista UNAM, 361-386. Obtenido de Orientaciones didácticas para la realización del trabajo.

Huarto de Barrera, J. (21 de Febrero de 2008). *Investigación holística*. Obtenido de Investigación proyectiva: http://investigacionholistica.blogspot.com/2008/02/la-investigacin-proyectiva.html#:~:text=La%20investigaci%C3%B3n%20proyectiva%20se%20ocupa,todo%20proyecto%20es%20investigaci%C3%B3n%20proyectiva.

Leborg, C. (2004). *Gramática Visual.* Buenos Aires: Gustavo Gill.

López García, L. A., Rodríguez Cervántes, R. M., Zamora Martínez, M. G., y San Esteban Sosa, S. (2006). *Mis manos que hablan,* Lengua de Señas para Sordos. México D.F.: Trillas.

Marínez Noyola, A. C. (11 de Febrero de 2019). *Apreciación de culminación del curso de LSM.* (J. C. Romero, Entrevistador)

Mateos Papis, G. (2008). *Educación Especial.* Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 5-12.

México, G. d. (5 de junio de 2017). *¿Qué es el Conocer? Misión, Visión, Política y Objetivos de calidad*. Obtenido de https://conocer.gob.mx/acciones_programas/conocer-mision-vision-politica-objetivos-calidad/

Mireles Alemán, M. P. (16 de Febrero de 2012). Concepción sobre la Reforma 2012 y la formación Normal. (J. C. Romero, Entrevistador)

Paola Alexandra Traverso Holguín, M. B. (2017). *La Comunicación Efectiva como elemento de éxito en los negocios.* Ecuador: Universidad ECOTEC.

Peña S., S., y Magaña Cabrera, J. L. (2015). *Lo que hace a un intérprete ser intérprete.* EE.UU.

Peronard, M. (2005). *Revista signos, 38(57), 61-74.* Obtenido de La metacognición como herramienta didáctica: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100005

Plancarte Cansino, P. A. (2017). *Inclusión educativa y cultura inclusiva.* Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 213-226.

Pomata, F. (2017). *¿Qué es la lógica y para qué nos sirve?* Obtenido de https://cienciasdelsur.com/2017/10/19/que-es-la-logica/

Rangel Romero, J. C. (2019). *Evaluación del nivel A2 del marco de referencia europeo del programa educativo 2018 para la formaicón en LSM.* San Luis Potosí: BECENE.

Rangel Romero, J. C. (2019). *Orientaciones didácticas para el programa educativo 2018 en la formación de LSM en el nivel A1.* San Luis Potosí.

Sacristán, J. G. (2010). *¿Qué significa el currículum?* Sinéctica, 11-43.

Sánchez Andrade, V., y Pérez Padrón, M. C. (2017). *Revista Universidad y Sociedad, 9(3), 265-269.* Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300041&lng=es&tlng=es

Santana, G. (2009). *Verbos en negación y megación en LSM. Un acercamietno al componente segmental.*

SEP. (2004). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial.* México.

SEP. (2004). *Programa para la acreditación y evaluación de la Lengua de Señas Mexicana (LSM).* México D.F.

SEP. (2017). *Modelo educativo* . México: SEP.

SEP. (2018). *Lengua de Señas Mexicana. Nociones Básicas.* México.

SEP. (2018). *Lengua de Señas Mexicana. Avanzado.* México.

SEP. (2018). *Programa del curso. Lengua de Señas Mexicana.* México.

Sorda, C. (2006). *Cultura Sorda*. Obtenido de https://cultura-sorda.org/#:~:text=La%20cultura%20sorda,tienden%20a%20convertirse%20en%20tradiciones.

Tobón Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Madrid: ECOE Ediciones.

Traverso Holguin, P. A., Williams Flores, B. G., y Palacios Bauz, I. d. (2017). *La comunicación efectiva como elemento del éxito de los negocios.* Samborondón –Ecuador: Universidad ECOTEC.

Triglia, A. (2020). *¿Qué es el bilingüismo? La importancia de hablar idiomas*. Obtenido de Hablar varios idiomas tiene premio: el bilingüismo y la ciencia, a análisis.: https://psicologiaymente.com/psicologia/que-es-el-bilinguismo

Ucha, F. (2009). *Definición de Interpretación*. Obtenido de https://www.definicionabc.com/general/interpretacion.php

# El saber pedagógico de los docentes como elemento central para la inclusión educativa

*Alma Elisa Delgado Coellar*[1]

## Introducción

La inclusión en la educación rebasa un concepto teórico o utópico que se debe incorporar como eje sustancial en el fenómeno educativo y social, más allá de un tema en la agenda internacional y un mandato en las políticas educativas, el currículum o la gestión, la inclusión educativa, implica una búsqueda constante que parte de las macro estructuras sociales, como el estado, organismos, agenda internacionales, instituciones, escuelas y hasta cada una de las aulas, para dotar de mecanismos legislativos, financieros y operativos que la promuevan en todos los niveles educativos y para todos los sujetos involucrados, los alumnos.

El problema que atiende el Estado Mexicano, pone foco sobre uno de los rasgos de la inclusión educativa, que es el que todos asistan a la escuela, mayormente relacionado con la infraestructura del sistema para ofrecer educación de acuerdo a la diversidad geográfica y cultural del país, y aunque este aspecto es fundamental, el resto de los rasgos de la inclusión, se desconocen y se quedan escritos en documentos teóricos y normativos de difícil operación si no se promueve desde el aula misma, a través de los sujetos directos involucrados: los docentes y su saber pedagógico.

El objetivo del presente es evaluar los diferentes elementos que involucra la inclusión educativa, con la finalidad de valorar las dimensiones de incidencia, así como señalar los problemas relacionados con el saber pedagógico de los docentes de educación básica que repercuten directamente en la operación directa de esta temática en las aulas y en los alumnos. Lo anterior, parte de un análisis de los cursos de capacitación masiva a través de tecnologías digitales ofertados por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México durante el ciclo escolar 2018-2019. Derivado de lo anterior, se presenta una aportación teórica que plantea líneas resolutivas para el abordaje de la Inclusión Educativa que consideran como actor central al docente, quien interviene o no, dentro del aula para soslayar estos temas.

[1] Doctora en Educación, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. CE: elisa.delgado.c@gmail.com

## Dimensiones de análisis de la inclusión educativa en México

El tema de inclusión educativa aparece en todas las agendas de los Estados a nivel internacional, porque más allá de un buen deseo, una utopía o teoría educativa, es un compromiso enmarcado por Naciones Unidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente en el cuarto objetivo: Educación de Calidad. Este 4º ODS señala las metas de inclusión educativa para el 2030, cuyo objetivo es asegurar que todas las niñas y niños terminen la enseñanza básica, contando con acceso a servicios de atención y desarrollo de calidad y garantizando el acceso igualitario, así como ofrecer entornos de aprendizaje inclusivos y eficaces para todos (UNESCO, 2016), entre otros aspectos relevantes que también se correlacionan con este principio. En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailanda en 1990, se establece la Declaración Mundial sobre Educación para Todos que apunta a la inclusión como uno de sus principios, y en 2015 con la Declaración de Incheon se genera el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4 de la agenda internacional 2020-2030, firmada por los estados y abanderada por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), UNISEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), OEA (Organización de los Estados Americanos), entre otros organismos internacionales.

Con este marco internacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México ha emitido documentos normativos para la incorporación de la inclusión educativa, apareciendo así, como un tema fundamental en los modelos educativos de los últimos años (2011, 2017) y más recientemente con los ajustes realizados para la Nueva Escuela Mexicana en el marco del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024 (SEGOB, 2019). Sin embargo, en la parte teórica hay muchos avances, pero en la operatividad y en la realidad de las escuelas hay un camino lejano que transitar, sobretodo porque los docentes conocen sobre la importancia de la inclusión, pero no conocen a cabalidad el cómo efectuar acciones de inclusión cuando se enfrentan con un grupo heterogéneo (cualquier grupo de alumnos es de naturaleza heterogénea). Ya que, la diversidad no está enmarcarda por tener o no niños con alguna discapacidad, o niños de culturas originarias y lenguas distintas al español, sino por el contrario, la diversidad persiste en cada individuo que compone un grupo, con necesidades, intereses y ritmos específicos de aprendizaje.

En este contexto, se aluden tres dimensiones de análisis respecto a la inclusión educativa, los cuales reciben influencia de la universalización de los derechos humanos, organismos internacionales y la política pública del Estado, como se ha expuesto anteriormente. Cada una de las dimensiones refiere a diferentes sujetos involucrados de manera directa en las posibilidades de su operación.

La *Dimensión I*, se relaciona con el discurso público y es operada por el Estado mediante las políticas educativas, el PND, la Secretaría de Educación, las instancias gubernamentales del país y la influencia de los medios de comunicación que permean el mensaje político a diferentes actores, así como la socialización del discurso público como parte de los procesos propios de la cultura. En este punto, el discurso de inclusión educativa se ha impregnado en la estructura pública en todos los niveles, de manera que los alumnos y sus familias saben que tienen derecho a ser incluidos en la escuela, que el Derecho a la Educación constituye un elemento central de sus garantías individuales y derechos humanos. Los docentes y autoridades educativas, por su parte, saben también, que no

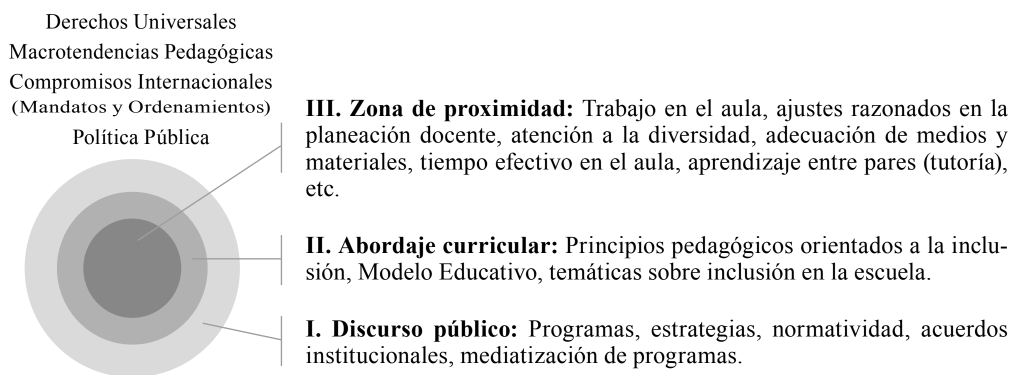
deben excluir del sistema educativo a ninguna persona por su condición social, económica o cultural.

La *Dimensión II*, alude directamente al currículo, que actúa como el instrumento que opera los principios pedagógicos, los fines de la educación y las temáticas que debe contener la inclusión en la educación. El currículo es articulado por el Estado, considerando para su conformación a diversos actores: académicos, investigadores, docentes, padres, alumnos, directivos, a través de foros y espacios de consulta para su elaboración. En este punto, es el currículo en donde se materializa la problemática de selección del conocimiento, hegemonización cultural y decodificación e interpretación de la estructura de conocimiento que integra, y cuya interpretación depende en mayor medida del docente en el proceso de enseñanza y del alumno en su apropiación y trayecto de aprendizaje.

Finalmente, la *Dimensión III*, denominada *Zona de proximidad*, involucra al sujeto docente como articulador central de la inclusión educativa, su trabajo en el aula, los ajustes que realiza en la planeación, la métodos y técnicas que utiliza para dar atención a la diversidad, adecuación de recursos y materiales, organización del tiempo lectivo de clase, generación de ambientes de aprendizaje, promoción del trabajo colaborativo, etcétera. Siendo este nivel, el que ocupa la preocupación del presente, ya que en él se transparenta o no, el saber pedagógico del docente para implementar la inclusión educativa, no solo como tarea o disposición oficial, sino como una forma de actuación continua, comprometida y sistemática (refiriéndola a una práctica organizada y constante).

Estas tres dimensiones de análisis conforman e involucran a distintos sujetos y relaciones entre ellos, así como, los objetos o discursos en que se observa esta relación, como el currículum o la política pública; pero no basta con el análisis teórico de las tres dimensiones, sino también hay que señalar la relación que estás tres dimensiones tienen con los niveles de inmersión o incidencia directa en los alumnos, que a continuación se exponen. De esta forma, la figura del docente como interlocutor de la política educativa, la operación del currículum y el trabajo directo en el aula, cobran un papel preponderante.

**Figura 1. Dimensiones de análisis para la inclusión educativa**



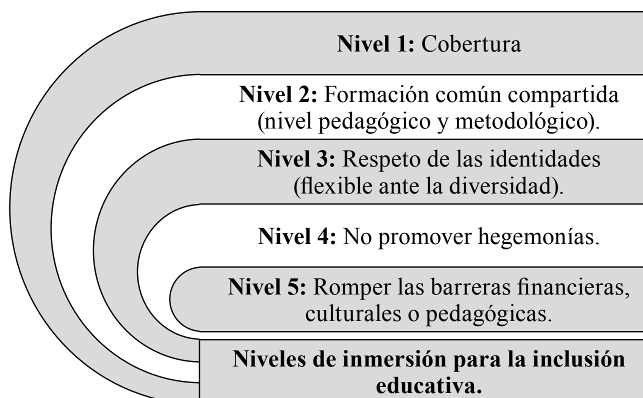

La figura muestra tres dimensiones de análisis sobre la inclusión educativa y los principales aspectos de influencia de incorporación de esta temática en el fenómeno educativo.

Fuente: Elaboración propia.

## Niveles de inmersión o incidencia en la inclusión educativa

La inclusión educativa presenta cinco acepciones de involucramiento según Flavia Terigi (2012), que en la presente investigación se plantean como niveles de inmersión o incidencia y son cinco: 1) que todos asistan a la escuela y que en las escuelas e instituciones cuenten con los programas y adecuaciones pertinentes. Este nivel por lo general se ha relacionado más con cobertura educativa, que en México se regula por la SEP, quien norma los procesos de enseñanza y el currículum; 2) la escuela debe asegurar a todos una formación común compartida, este nivel, refiere a planes, programas de estudio y recursos para todos los alumnos, pero sobre todo un objetivo común de aprendizaje compartido y nivelado para todos, esto se realiza a través de los aprendizajes esperados (aprendizajes clave del Modelo Educativo 2017) y de la relación de estos con el perfil de egreso para cada nivel formativo de educación básica. En este punto el papel del docente es fundamental, porque su labor es la de realizar los denominados "Ajustes Razonables" de esos aprendizajes dentro de su plan de intervención con el objetivo de incluir a todos y de la planeación de las actividades académicas; 3) aunque la formación sea compartida, esta formación no debe rebasar o arrasar las identidades locales, debe abrazar la diversidad y las singularidades de los sujetos. En este punto, tampoco debe priorizarse en el currículum, recursos y gestión de sectores hegemónicos, imposiciones de poder o de grupos, sino por el contrario, se debe promover en todos la comprensión recíproca; 4) no producir condicionamientos de forma que los sujetos puedan seguir estudiando, que no se restrinjan sus posibilidades por haber estudiado de una forma u otra, en un tipo de escuela u otro, con un eje o modelo pedagógico, en una lengua u otra, etc. Es decir, debe haber oportunidad de continuar su aprendizaje y formación sin que el tipo de escuela, programa, ubicación geográfica, condiciones sociales y económicas representen Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP); 5) finalmente, cada vez que surge una barrera para el acceso, para el aprendizaje o para la participación, debe combatirse a través de la implementación de acciones eficaces y eficientes que coadyuven a evitar las barreras y romperlas, cuales quiera que sean: financieras, culturales o pedagógicas. Esto se esquematiza de la siguiente forma:

**Figura 2. Niveles de inmersión para la inclusión educativa**




Fuente: Elaboración propia, basado en el planteamiento de Flavia Terigi (2012).

Estos niveles, comienzan con el tema de la cobertura como primera necesidad para hablar de la inclusión educativa y esa tarea, radica básicamente en el Estado y en la promoción de los mecanismos financieros y de infraestructura que la otorguen, así como de la participación de la sociedad y familias para que sin importar las condiciones sociales, culturales y económicas incorporen a las jóvenes generaciones a la escuela y garanticen su asistencia, permanencia, egreso, pero sobre todas las cosas, que garanticen su aprendizaje. En este punto, se ha expuesto que el Estado mexicano ha superado el reto de la cobertura de la educación y que todos las niñas, niños y jóvenes tienen acceso a la educación básica, incluyendo formación preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. El reto es que la inclusión no solo alude a temas de cobertura y de acceso para todos, que es un primer nivel de inmersión, sino que el problema radica en respetar las diferencias culturales, sociales, físicas, lingüísticas y cognitivas de grupos y personas y avanzar en cuanto a los niveles de incidencia de la inclusión educativa 2, 3, 4 y 5 (*véase figura 2*).

Con lo anterior, queda de manifiesto el problema que radica en la atención de los cuatro niveles de inmersión, que se relacionan con: la formación común compartida, el nivel pedagógico y metodológico, el respeto a las identidades, la atención a la diversidad, promover la heterogeneidad sin posicionar estructuras de pensamiento hegemónicas o culturas de poder y romper las barreras financieras, culturales y pedagógicas. Todo lo anterior implica una intervención del estado y de las políticas educativas, evidentemente, pero son los docentes quienes participan de forma directa y representan el eje articulador, ya que, estos niveles involucran directamente el saber pedagógico del sujeto-docente y demandan de este un conocimiento específico para el tratamiento de los contenidos, la operatividad de los recursos, adecuación de materiales educativos, espacios, metodologías para abordar los principios pedagógicos del modelo educativo, la adecuación, seguimiento, planeación de la enseñanza considerando los ajustes razonables, la promoción de la participación, interpretación del currículo y reflexión continua y sistemática sobre la práctica docente para evitar que las barreras que excluyen a los alumnos tengan inferencia, más allá del acceso físico al sistema educativo o la escuela.

Es aquí, donde adquiere principal relevancia el problema del docente y su conocimiento o saber pedagógico, ya que, no solo tiene la tarea de hacer frente a promover la asistencia de los alumnos, sino de trabajar con los niños y jóvenes que asisten a la escuela y no permanecen, los que permanecen pero no aprenden, los que aprenden pero no aprenden lo que deben aprender, los que aprenden menos, los que aprenden conocimientos sectarios, los que aprenden pero no comprenden el sentido de su aprendizaje, entre otros.

En este punto, el modelo curricular no es del todo flexible, ni los recursos disponibles (como libros de texto, materiales, etc.), esto, convierte al docente en el responsable directo de la inclusión educativa (niveles de inmersión 2, 3, 4 y 5), pero sin contar con una capacitación formal específica que les permita operar tomando en cuenta las problemáticas reales de implementación en el aula, considerando el tiempo académico, la carga administrativa, la gestión del aula, el manejo paralelo de otros programas educativos (convivencia escolar, por ejemplo), la cobertura de los planes de estudio, la planeación y secuencias didácticas, evaluación de los aprendizaje, la promoción de la participación de las familias y en sí, las gestiones que se derivan del mantenimiento de la escuela y la comunidad bajo la premisa de la escuela al centro, que ocupan todo el tiempo disponible del docente.

Por tanto, la inclusión exige adaptación, tiene que ver con la atención a la diversidad, es un proceso permanente relacionado con la participación en las decisiones que se toman en la escuela y con la intervención pedagógica del docente, con su saber, para conducir el logro en los aprendizajes orientando los sistemas de enseñanza. Con lo anterior, se afirma que la educación inclusiva involucra a todos los actores del fenómeno educativo, porque es un derecho y una responsabilidad, pero recae en el docente la tarea de dar cumplimiento a la inclusión en el marco de su actuación cotidiana.

## El problema del saber pedagógico del docente para intervenir desde el marco de la inclusión educativa

El problema no puede centrarse en un solo aspecto y deviene de la estructura social, sin embargo, es en el saber pedagógico del docente, donde se ubican los problemas que a continuación se enlistan:

***1)*** *Reproducción de prácticas de intervención docente, nocivas, obsoletas, cotidianas.*

El profesor se constituye por una modelización cultural, en la que influyen las costumbres, ideologías, usos y costumbres de su grupo(s) sociales en donde se forma su persona y se profesionaliza para la docencia; estos aspectos, dan origen a los usos y costumbres que inciden en su práctica y experiencia. De esta forma, las prácticas que realiza, tienden a reproducir modelos que en algún momento le resultaron eficaces dentro del aula, por ejemplo, para moderar la disciplina en el grupo y que, en miras de la inclusión educativa, tienden a discriminar, diferenciar o separa a los alumnos, evitando niveles de logro académico y personal. Así, la reproducción de prácticas y la falta de flexibilidad ante los temas más relevantes de la educación del siglo XXI, como es la inclusión, impiden la operatividad de este tópico en la acción directa del aula.

*2) Conceptualización y marco de acción.*

El docente de educación básica "de a pie" conoce las implicaciones teóricas del concepto de inclusión, tanto por ser tema del marco social común, como por ser repetitivo en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y en los documentos normativos, pero más allá de contar con una definición "de diccionario", requiere interiorizar el concepto desde su propia experiencia, desde su conocimiento pedagógico y su marco de actuación presente y prospectiva. Esta tarea, requiere de un proceso de reflexión e introspección en el que el docente de forma individual o en colectivo construya la conceptualización de inclusión, ¿qué es? ¿cómo opera? ¿qué implicaciones tiene? ¿cuáles son sus dimensiones? ¿qué tipo de acción y compromiso requiere de su parte y del colectivo para operar?, entre otras.

***3)*** *Tiempo lectivo y requerimientos administrativos.*

El problema del tiempo lectivo relacionado con la inclusión interpola múltiples factores, tales como el cumplimiento del currículo y toda la gestión del aula y escolar que recae en el profesor (Comités de Participación Escolar, optimización y aprovechamiento de

recursos del aula, actividades administrativas, reportes, informes, cumplimiento con la Ruta de Mejora Escolar y del aula, entre otros). Teniendo, así, como premisa atender los principios pedagógicos y fines de la educación, aunado al cumplimiento frente a los requerimientos de operación de la escuela en un tiempo determinado. Este aspecto, limita sus posibilidades para atender de forma específica y con detalle la diversidad (alumnos con alguna discapacidad, BAP, cultura o lengua diversa), pero, más aún, atender las necesidades de toda el aula, inclusive a los alumnos cuyo ritmo de aprendizaje sobresale del resto del grupo, o aquellos que aprenden en diferentes niveles de logro que el resto. Recordemos que la inclusión en el aula no se orienta a grupos segmentados, sino a las necesidades particulares de cada estudiante.

*4) Diseño de planeación y evaluación pedagógica.*

Este punto se liga al anterior, ante la falta de tiempo para la atención específica de los alumnos y carencia de una planeación ligada desde su concepción a la evaluación (y esta, no como una etapa final, sino como un proceso continuo). Aquí, la falta de conocimiento (o saber pedagógico) para el tratamiento y mecanismos de adecuación de contenidos, recursos y materiales (libros de texto, material didáctico, etc.), es el principal problema atribuido al sujeto docente y su conocimiento para operar la inclusión en el aula, siendo que muchos recurren a prácticas nocivas en la elaboración de planeaciones, evaluaciones y uso de recursos didácticos, tales como, descargar de la red las planeaciones y materiales didácticos solo para cumplimentar el requisito administrativo y el trabajo en el aula. Aquí el problema es grave, porque no se realiza la concepción del plan de enseñanza de acuerdo con las características y el perfil grupal y de los alumnos, y menos aún, los ajustes razonables para atender las BAP (Barreras para el Aprendizaje y la Participación), sino que se homogeniza la atención del grupo. Cabe señalar, que hay poca documentación sobre esta práctica nociva, porque implica destapar la falta de supervisión directiva, seguimiento puntual y orientaciones de la autoridad escolar sobre el día a día en la escuela, aunque es bien sabido por los colectivos docentes estás prácticas irregulares, que reflejan apatía del docente, falta de conocimiento, carga administrativa, carencia o desinterés y un sistema condescendiente y que encubre el problema de planear, diseñar materiales, recursos y sistemas de evaluación acorde a la diversidad.

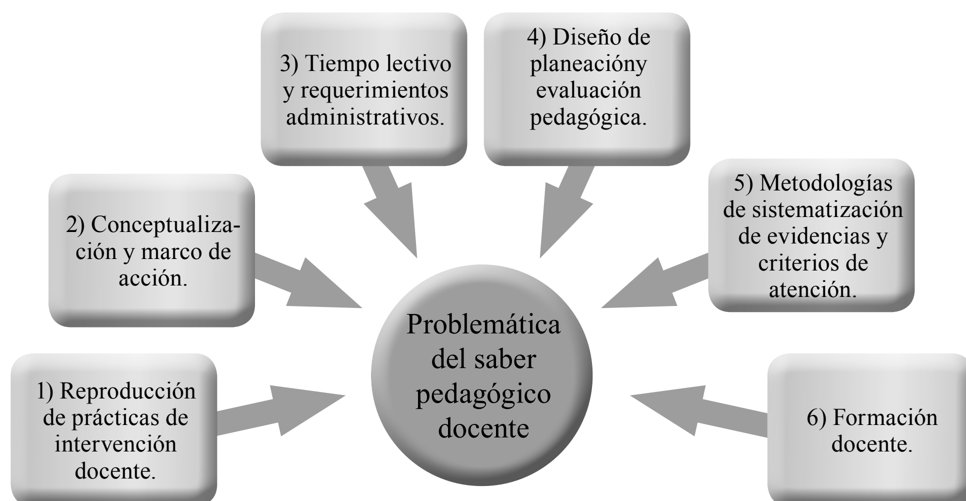
*5) Metodología para sistematización de evidencias y criterios de atención.*

Otra variable de la problemática, radica en la carencia de una metodología que permita recoger datos y sistematizar las evidencias de manera contundente. Igualmente, no hay unificación de los criterios de avance o que refieren a la atención a la diversidad. Estos dos aspectos, requieren un abordaje profundo, para orientar estrategias integrales, con líneas de acción específica tendientes a dotar al docente del saber pedagógico necesario para recoger información confiable en diferentes momentos del ciclo escolar, sobre el alumno, el cómo se atendió la diversidad de cada estudiante, evidencias del logro en varios aspectos (académico, social, personal), la forma en qué sistematice la experiencia de atención y las acciones desarrolladas en términos de recursos, adecuaciones a la evaluación, a los contenidos del currículo, actividades escolares, proyectos, etc.

*6) Formación docente especializada.*

Finalmente, y no menos importante, la formación docente, aspecto que se abordará a profundidad en el siguiente apartado.

**Figura 3. Cartografía de la problemática del saber pedagógico del docente para la inclusión**




Expone los principales problemas relacionados con el saber pedagógico del docente y su incidencia en la inclusión educativa.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar, que todos los seis aspectos se relacionan entre sí, y representan una cartografía del problema, cada uno es igual de profundo y requiere de una atención puntual, no aislada, sino transversal a los cinco problemas correlacionados. La visión para hacer frente, necesariamente debe ser totalizadora y de ninguna manera segmentada, porque el fenómeno de inclusión en la educación es de naturaleza compleja. El problema

## Metodología de investigación

La metodología de investigación desarrollada en el presente, es documental, refiere a la búsqueda de fuentes e información sobre la capacitación recibida por el docente de educación básica durante el ciclo escolar 2018-2019 y la detección de los problemas de formación.

### *Datos obtenidos*

Es la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), por medio de la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC), quien implementa las acciones de formación continua de los docentes, técnicos docentes, personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnico

pedagógica de México. Es claro, que su función es central en el marco de las recientes modificaciones a la Constitución (mayo de 2019) y a la Ley General de Educación (septiembre de 2019) y considerando la desaparición del INEE y de la CNSPD (DOF 15-05-2019), por tanto, la DGFC fue la encargada de apuntar los lineamientos para la evaluación del diseño, operación y los resultados de la formación continua, actualización y desarrollo profesional, así como de marcar la Estrategia Nacional y del PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente, en nivel básico).

El 30 de septiembre de 2019 se expide la Ley general del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, que viene a ocupar el espacio de la Ley general del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013) y que apunta en sus disposiciones generales a la revalorización de las maestras y maestros como eje central de la política educativa, igualmente tiene por objeto establecer las disposiciones del sistema de carrera para docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos, fortaleciendo el desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización (DOF 30/09/2019, art.3, fracción III), así como reconociendo su experiencia (fracción IV) e impulsando su capacidad para la toma de decisiones cotidianas respecto a la planeación educativa (fracción VI). Para lo cual, el decreto señala la creación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (CNMCE) quien será la encargada de instrumentar la oferta de programas de desarrollo profesional de conformidad con los criterios que determine la SEP. A fecha de noviembre de 2019, no se tiene conocimiento específico del enfoque que prevalecerá en la formación de profesores de educación básica y se solo se cuenta con los resultados de los dos principales proyectos formativos derivados del Modelo Educativo 2017 implementados en 2018 y 2019, los cursos: “Aprendizajes Clave” y “Proyectar la Enseñanza”.

Cabe señalar que estos dos proyectos de formación para docentes de educación básica implementados en el tenor de la emisión del Modelo Educativo 2017 titulado “Aprendizajes Clave”, representan uno de los esfuerzos más grandes para la capacitación docente por parte de las autoridades –al menos ha sido de los más numerosos, llegando a un millón 70 mil 380 inscritos– (SEP, 2018). Y, desde el esquema de análisis planteado en el primer apartado de este escrito (*figura 1*), se ubicaría en la etapa de formación docente 1 y 2 (formación inicial y formación presente), ya que se instrumentaron acciones para que en las Escuelas Normales del país se colocará en el currículum de sus alumnos (docentes en formación), así como en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otras IES. Además, tuvo carácter de obligatoriedad para los maestros en servicio, con la finalidad del mantenimiento de su plaza y como un requisito ineludible para la formación curricular del nuevo modelo educativo planteado, el objetivo de capacitación versó sobre “conocimiento curricular” de acuerdo con Shulman (2005). Y, detenerse en la crítica específica a este proyecto formativo para profesores de educación básica, redundaría en todo un estudio particular, ya que el curso se realizó en modalidad a distancia pero sin la conducción de un tutor en plataforma, con problemas tecnológicos de ingreso y manipulación, estructurado con actividades didácticas en foros con más de 600 respuestas anidadas (casi imposible de dar seguimiento a las aportaciones), no se generó socialización del aprendizaje, los instrumentos de evaluación muy pobres y lo más trágico, el hecho de que en internet circularon todos los trabajos de análisis que supuestamente debía resolver el docente de educación básica, posibilitando la descarga, copia y registro en plataforma sin un procesamiento cognitivo y de aprendizaje, además de que la emisión de la constancia de

término del curso podía obtenerse saltando inmediatamente del módulo uno al módulo final, sin atravesar por los temas planteados; esto, fue sabido por los docentes y directivos, quienes pueden dar testimonio tangible de la experiencia. Definitivamente, este curso, más allá de la numeralia emitida por la SEP (2018), en cuanto a la matriculación de la plataforma, representó un inminente fracaso de la formación masiva con tecnologías digitales, y no por la elección de la modalidad a distancia o el uso de plataformas tecnológicas, sino por la operatividad del proyecto.

Lo que deja ver este tipo de proyectos formativos son muchos de los aspectos críticos que atraviesa la formación docente y que son relevantes para el análisis en todos los niveles de educación básica, incluyendo a puestos directivos y asesores técnico pedagógicos:

1) La falta de capacidad operativa de las instancias oficiales para instrumentar proyectos formativos para la base de docentes, considerando que el padrón apunta a más de un millón 200 mil profesores de este nivel educativo.

2) Recursos tecnológicos insuficientes para soportar el sistema de acceso, navegación e instrumentación de formación en modalidad a distancia, ya que se genera saturación de los sistemas de soporte tecnológico.

3) Falta de un diseño didáctico-pedagógico y asesoría personalizada, en este punto, es bien sabido que la planeación educativa es fundamental para el logro de los objetivos de aprendizaje, cuestión que implica el desarrollo de recursos, instrumentos de evaluación, materiales y todo tipo de elementos que permitan la mediación pedagógica entre el conocimiento, la contextualización del saber y la intervención del docente.

4) Carencia de reglas de operación de cursos de formación continua, lo cual, debilita la emisión de constancias que evidencien una transición real formativa y no solo una obligación administrativa para los docentes.

5) Impersonalización de la formación. En este punto, los modelos educativos internacionales marcan la tendencia hacia la adecuación de las estrategias pedagógicas a la consideración de los individuos en su contexto y necesidades, a la apropiación que cada persona hace del conocimiento, cuestión que también impera en el Modelo Educativo “Aprendizajes Clave” (que está en transformación actualmente). La crítica es que, por un lado se pide a los docentes la personalización, el foco en el individuo, y por otro lado, a ellos se les capacita con programas impersonales, sin adecuación a sus necesidades y contextos, existiendo posturas contradictorias entre el cómo y el deber ser.

6) Carencia de formación centrada en el aprendizaje con pares, colaboración, construcción social del conocimiento y creación de redes.

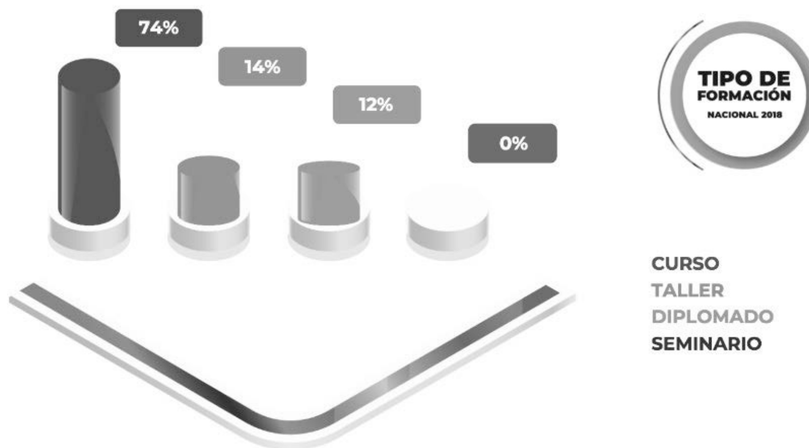
7) Formación docente orientada al cumplimiento de requisitos legales, numeralias e informes, obligatoriedad orientada a la legislación de la LGSPD que refleja un número de registro y no un proyecto formativo ontológico y profesionalizante, trazado de la mano con los intereses y necesidades de los sujetos, desde los sujetos y no desde el Estado (se sugiere consultar el “Calendario Anual para el Desarrollo de Programas de Formación Continua de Educación Básica 2018” que señala las líneas de formación en el marco de las acciones de evaluación para la permanencia,

promoción, ingreso y reconocimiento de la Ley General del Servicio Profesional Docente –LGSPD–).

8) Agenda de temas de capacitación docente orientada a aspectos curriculares y dando poco lugar a los temas de inclusión educativa y de la operación directa de la inclusión en el aula con los alumnos.

Adicionalmente, se encontró en esta investigación que la mayoría de cursos, tiene una duración (por lo regular de entre 20 y 40 horas máximo), talleres, diplomados y solo un seminario, según los datos del Informe Nacional de Formación por Ámbitos (SEP, 2018). En esta capacitación poco se plantean rutas formativas en niveles de especialización, maestría, doctorado o inclusive posdoctorado, o en la promoción de movilidad nacional para promover el aprendizaje entre pares, por ejemplo, o en eventos académicos profesionalizantes orientados a temas específicos de las necesidades de operación educativa, como lo es la inclusión.

**Figura 5. Tipos de formación: concentrado nacional**

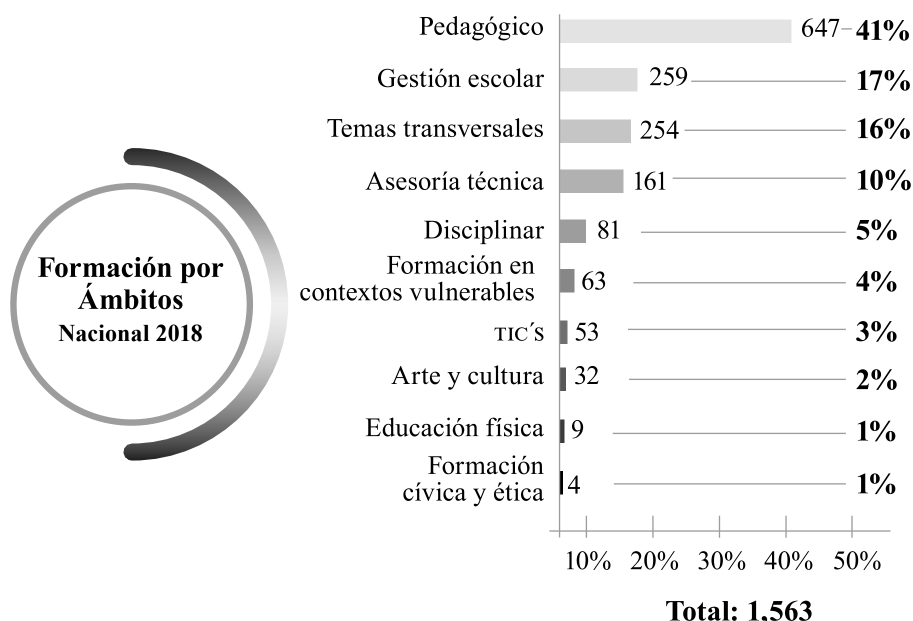



| TIPO DE FORMACIÓN | CANTIDAD |
| --- | --- |
| CURSO | 1,149 |
| TALLER | 219 |
| DIPLOMADO | 194 |
| SEMINARIO | 1 |
| TOTAL | 1,563 |

Fuente: Informe Nacional de Formación por Ámbitos (SEP, 2018).

Otro aspecto que se detecta, es el tópico central de la formación docente, que versa sobre aspectos pedagógicos. Las fuentes de información oficial, señalan con una menor oferta formativa los temas de formación en contextos vulnerables y no se desglosa con precisión la referencia hacia los temas transversales, ya que estos no están aislados de la inclusión educativa, sino por el contrario, forman parte de una misma preocupación por disminuir la desigualdad social y mejorar las condiciones de vida de la población, tales como, paridad de género, justicia, desarrollo sostenible, cultura para la paz.

**Figura 6. Formación por ámbitos: concentrado nacional**




Fuente: Informe Nacional de Formación por Ámbitos (SEP, 2018).

Por lo anterior, uno de los grandes problemas de la formación docente de los profesores en servicio en materia de inclusión educativa radica, en primera instancia, en que la orientación de la capacitación apunta al cumplimiento de requisitos legales, numeralias e informes, obligatoriedad orientada a la legislación, que refleja un número de registro y no como tal un proyecto formativo integrador y profesionalizante, trazado de la mano con los intereses y necesidades de los sujetos, desde los sujetos y no desde el Estado que apuntala las líneas de formación en el marco de las acciones de evaluación para la permanencia, promoción, ingreso y reconocimiento de los docentes (SEP, 2018).

### *Proposición: Hacia el trazo de ejes resolutivos*

Derivado de la detección de la problemática sobre la inclusión educativa y el papel preponderante del saber pedagógico del docente, en quien recae el ejercicio de inclusión en sus dimensiones y niveles de inmersión, a continuación se plantean los ejes resolutivos para el abordaje del problema:

*1) Formación docente*

Deben plantearse en programas formativos que atraviesen la trayectoria docente, no solo en cursos o segmentos específicos, sino de manera continua en las tres etapas formativas: inicial (1), actuación presente (2) y prospectiva profesional (3), pero también, desde la dimensión del sujeto involucrándose activamente en la modelización de su trayectoria profesional al servicio educativo. Asimismo, focalizar la formación en el saber pedagógico del docente de la mano con los temas transversales y de interés superior, como lo es la inclusión educativa, fundiendo así los propósitos para la mejora de la intervención en el aula.

*2) Seguimiento directivo y de supervisión escolar*

Este aspecto impacta directamente en el diseño de planeación, evaluación y recursos educativos para la atención a la diversidad en el aula.

*3) Diseño de un Expediente Pedagógico Único (Epu)*[2]

El cual, tiene como objetivo establecer criterios de seguimiento para atravesar la ruta académica del alumno, independiente a la escuela o nivel formativo en que se encuentre. Este expediente debe ser sistematizado, progresivo y no debe confundirse con un expediente de evaluación o reporte de evaluación del alumno, sino, por el contrario, representa un esquema de la trayectoria escolar y los niveles de avance de los alumnos.

*4) Implementación de programas eficientes de Tutoría para docentes, familias y alumnos*

Este punto se relaciona con la construcción del concepto de inclusión para todos los actores de la escuela y el acompañamiento de inclusión educativa, para los actores. La cuestión, radica en plantear programas operativos, con metas claras para el acompañamiento y la recolección de experiencias y buenas prácticas en sistemas que permitan difundir en diferentes espacios y puntos geográficos del país.

*5) Flexibilidad curricular*

En este aspecto, la incorporación del eje "Autonomía Curricular" en el Modelo Educativo 2017 en México, es un importante antecedente de este rubro, que se ha interpretado comúnmente como la implementación de "clubs escolares", pero que trasciende estos aspectos en su conceptualización primaria y lleva a la escuela a la flexibilidad y transversalidad del currículo. El eje resolutivo apuntala al replanteamiento de este eje del modelo pedagógico, para activarlo en una interpretación holística integradora de contenidos transversales relevantes para el proceso formativo, así como temáticas universales: inclusión, paridad de género, derechos humanos, cultura para la paz, desarrollo sostenible, diversidad cultural, entre otros.

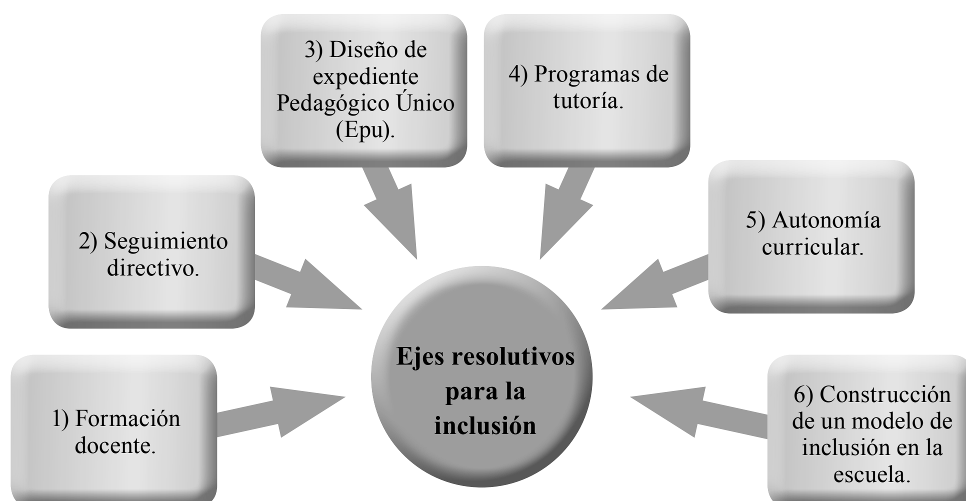
*6) Construcción de un Modelo de Inclusión en la escuela*

Con estrategias de operatividad, planteando metas por ciclos académicos y programas a mediano plazo (5-6 años). Este modelo de inclusión, debiera surgir de las propias necesidades de la escuela, ser trabajado por el colectivo docente y la comunidad para operar,

[2] El Expediente Pedagógico Único (Epu), representa una línea de investigación 2020-2022 de la autora.

incorporando por ejemplo: círculos de estudio para docentes, talleres para padres de familia, actividades formativas para alumnos en materia de conceptualización de la inclusión e incidencia, planeación de eventos, seguimiento administrativo y de sistematización de evidencias. Cada escuela debiera construir su modelo, orientado por líneas de acción de programas generales planteados en primera instancia por la autoridad educativa. Este aspecto, por ejemplo, no se encuentra en la política educativa actual y representa (como otros elementos y ejes resolutivos abordados) un replanteamiento curricular y de gestión escolar.

**Figura 7. Ejes resolutivos**




Se plantean los posibles ejes resolutivos para atender la inclusión en la escuela, desde el saber pedagógico del docente y desde la participación de la comunidad escolar.

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

La investigación de carácter teórico, pone de manifiesto la problemática relacionada con el saber pedagógico de los docentes de educación básica para incorporar en el aula la inclusión educativa de una manera general y considerando que la operación se materializa en la Dimensión III Zona de Proximidad (*veáse Figura 1*). En esta dimensión, el sujeto docente activa su conocimiento pedagógico y lo pone de manifiesto en los Niveles de inmersión o incidencia 2, 3, 4 y 5 (*veáse Figura 2*), con base en lo anterior, el presente apunta los ejes resolutivos que tendrán que abordarse de manera sistémica (correlacionadas unos con los otros), para atender la problemática y, cabe señalar, que la presente investigación, abre líneas de trabajo y plantea la necesidad de que la comunidad científica del ámbito educativo, social y humanístico, exponga otras problemáticas y ejes resolutivos enmarcadas en la inclusión desde el saber pedagógico del docente como elemento articulador.

De esta forma, se expresa el interés genuino por la construcción definida de los ejes resolutivos a partir de elaboración de programas estratégicos operativos, así como el planteamiento de políticas educativas y desde la gestión escolar necesarias para que la inclusión educativa sea más que un discurso teórico público y que sean viables para su pilotaje entre diversos grupos, escuelas y regiones del país.

## Conclusiones

Los ejes resolutivos planteados apuntan una ruta para abordar la problemática del saber pedagógico del docente en tanto, elemento central para la inclusión educativa, esta ruta puede transitarse para enfrentar los complejos retos de la formación de docentes, el currículo, el tiempo lectivo, la gestión de la escuela y otros factores que se suman a las carencias y límites en los que el profesor de educación básica opera. Sin embargo, como señala Emilio Tenti (2002:87): "una política exitosa no sólo debe basarse en un análisis de factores y objetivos, que de una manera u otra, introducen nuevos desafíos a la actividad del maestro, sino que también debe consultar el estado las representaciones (opiniones, actitudes, valoraciones, expectativas, etc.) de los propios docentes acerca de los aspectos sustantivos de su propia actividad y del contexto en que la realiza", y este postulado, es la propuesta central, que radica en la lógica de escuchar al maestro, plasmar su opinión y sus necesidades en una estrategia integral generalizada por etapas formativas del sujeto, su trayectoria y sus posibilidades para atender la diversidad en el aula y promover la inclusión en todos sus niveles de inmersión.

## Bibliografía

DGESPE (2012). *Perfil de Egreso. Los rasgos deseables del nuevo maestro.* Secretaría de Educación Pública, México. Consultado en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepri/perfil_egreso

DOF: 26/02/2013. *Diario Oficial de la Federación.* DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

DOF: 30/09/2019. *Diario Oficial de la Federación.* DECRETO por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Consultado en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019

DOF: 15/05/2019. *Diario Oficial de la Federación.* DECRETO de la reforma constitucional en materia educativa que deroga disposiciones de los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

SEGOB. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.* Diario Oficial de la Federación:12/07/2019, México. Consultado en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

SEP (2018). *Resultados de Formación Continua 2018. Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica*

*(DGFC).* Consultado en: https://dgfc.basica.sep.gob.mx/publications/pub/158/RESULTADOS+DE+FORMACI%C3%93N+CONTINUA

SEP (2018). *Formación por ámbitos, Informe Nacional 2018. Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC).* Consultado en: https://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201904/201904-RSC-dv47QXqsJd-2Presentacin_AmbitosResultadosFC2018.pdf

SEP (2018). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2018*. Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC).

Tenti, E. (2002). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política.* Trabajo presentado en la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), La Habana, Cuba, noviembre 2002.

Terigi, F. (2012). *Inclusión educativa: un desafío al saber pedagógico*. FLACSO, Argentina.

UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* Consultado en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

# Historias, tropiezos y logros de inclusión de la educación básica hasta educación superior: UABC

*María Esther Vázquez García*[1]
*Esperanza Viloria Hernández*[2]
*Graciela Paz Alvarado*[3]
*Alma Adriana León Romero*[4]

## Introducción

Durante los últimos años los sistemas educativos a nivel internacional y nacional han sufrido una gran cantidad de cambios en sus políticas, filosofía y procesos pedagógicos. Uno de estos cambios es el reconocimiento de la diversidad social y escolar, reto que demanda la búsqueda de alternativas educativas y que ha permitido ir transitando de un modelo educativo tradicional a la implementación de prácticas basadas en la inclusión que responden a esta necesidad de cambio, valorando y reconociendo la heterogeneidad del alumnado, concentrándose en potenciar las diferencias a favor de su desarrollo y el aprendizaje para todos (Alcaraz y Arnaiz, 2020).

La educación inclusiva hace referencia de manera general a una educación para todos; esto es, asegurar la incorporación a una educación de calidad sin distinción alguna, en la que se debe garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, eliminando las barreras que dificultan la presencia, la participación y el

[1] Doctora en Ciencias de la Educación, uaeh. Universidad Autónoma de Baja California, México. CE: vage@uabc.edu.mx

[2] Doctora en Ciencias Educativas, UABC. Universidad Autónoma de Baja California, México. CE: esperanzaviloria@uabc.edu.mx

[3] Doctora en Ciencias de la Comunicación, La Habana. Universidad Autónoma de Baja California, México. CE: grace@uabc.edu.mx

[4] Doctora en Ciencias de la Educación, uaeh. Universidad Autónoma de Baja California, México. CE: adriana.leon@uabc.edu.mx

desarrollo de niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en todos los niveles educativos (Vázquez y Villa, 2018; Vázquez,2018).

En el ámbito internacional, la educación inclusiva es parte del compromiso universal adoptado por la Organización de las Naciones Unidas en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030, aprobada por su Asamblea General en 2015, que insta a los gobiernos a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover las oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida.

México, en concordancia con el ODS y atendiendo lo dispuesto por el artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, asume el compromiso en su Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 estableciendo como una de las estrategias del Sistema Educativo Nacional (SEN) la de garantizar el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los tipos, niveles y modalidades escolares.

En el caso particular de la educación superior, desde mucho antes de esta tendencia inclusiva las universidades públicas mexicanas ya permitían el ingreso de personas con alguna discapacidad motora, visual o auditiva a las diferentes carreras, pero el avance y logro en sus trayectorias académicas han sido producto del esfuerzo personal, del apoyo de sus padres y de sus compañeros en las aulas, más que por condiciones deliberadas ofrecidas por las instituciones. Esto sucedía bajo la lógica de que estos jóvenes eran responsables de su desempeño y debían adaptarse a las exigencias universitarias (Lira,2005).

Sin embargo, actualmente la sociedad está exigiendo a las instituciones de educación superior una respuesta efectiva a las nuevas políticas de inclusión, por lo que atender la diversidad en la universidad implica un gran desafío ( Lira y Ponce, 2006; Lira,2005), tanto para los alumnos con una condición o discapacidad que tienen el deseo de continuar estudiando, como para los docentes que en su mayoría no se sienten capacitados para atender la diversidad y no cuentan con una formación especializada (Ocampo, 2014). A pesar de ello, hasta ahora en el sistema universitario no se tiene evidencia de un modelo de calidad y equidad para la atención de los alumnos que presentan alguna discapacidad (Alcaraz y Arnaiz, 2020), el cual deberá considerar infraestructura adecuada, personal administrativo y académico preparado para atender estudiantes con NEE, así como adaptaciones curriculares, para lograr la inclusión acorde a las nuevas exigencias educativas (Lira y Ponce, 2006).

Ante estas dificultades para Por todo esto, el presente documento tiene por objetivo presentar los resultados preliminares del proyecto Atención Comunitaria y Necesidades Educativas Especiales (Acynee) que atiende a los estudiantes con necesidades especiales que ingresan a la educación superior, en particular a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

El documento de manera general describe algunos conceptos relacionados con la integración educativa e inclusión y las políticas para educación superior, para dar contexto a la iniciativa del proyecto Acynee y con ellos fundamentar su creación y misión. En el mismo sentido se plantea la importancia de trabajar de manera interdisciplinaria con los Cuerpos Académicos de diferentes disciplinas o áreas de conocimiento. Todo ello desde la responsabilidad social que involucra académicos y estudiantes universitarios.

Es un trabajo que asume en su metodología una perspectiva de intervención conductual de dos casos de autismo mediante un diseño de investigación de tipo longitudinal, que se construye a partir de ver a la educación como proceso de aprendizaje en el aula, como política educativa de inclusión y como espacio social para la interacción de los estudiantes universitarios. Desde dicha postura se adapta una estrategia de intervención psicoeducativa para los casos de estudiantes con necesidades especiales, con la implementación de las técnicas empleada por los programas conductuales (Galindo,1987), el Apoyo Conductual Positivo (Carr,1980; 2003) y la Terapia Re-directiva de Swartz (1995; 2005; 2010).

En la sección de resultados se describen dos casos de éxito de estudiantes con autismo, las frustraciones y tropiezos en el proceso, así como los diferentes momentos de su vida escolar. Finalmente, en las conclusiones se destaca que, al margen de las políticas educativas que asumen las Instituciones de Educación Superior (IES), la inclusión se sigue observando como un esfuerzo individual y los servicios para la incorporación de jóvenes NEE están enfocados sólo a la accesibilidad física en las instalaciones, que si bien es un gran logro, aún hay mucho trabajo por hacer (Pérez-Castro,2016).

## Desarrollo

En nuestro país la educación especial y la discapacidad son conceptos que se han retomado de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1993; 2006; 2015) y la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006). Estas organizaciones, así como la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1994; 2006) en México, se han centrado en destacar detalles y particularidades de cada concepto con el fin de separar uno del otro. En cuanto a personas que requieren educación especial, refieren a que la condición de éstas no les permite acceder al aprendizaje de la forma convencional en la que lo hacen el resto de sus compañeros o pares dentro del aula. Mientras que la discapacidad la definen como una incapacidad que puede ser sensorial (auditiva, visual), físico-motora o intelectual, es decir, se señala una condición transitoria o permanente que límita, imposibilita o bien que dificulta en el sujeto o persona la forma de acceder a los contenidos de aprendizaje o incluso al ambiente presencial escolar. A partir de estas nociones es que se establece el concepto de integración educativa.

> "Son muchas las condiciones que deben conjuntarse para alcanzar la meta de integrar las escuelas y las aulas regulares a los alumnos con necesidades educativas especiales. Podemos mencionar algunas: Modificaciones Legislativas, apoyo de las autoridades educativas, cambios en la organización de los centros escolares y en las actitudes de los implicados (directivos, maestros, padres de familia y en algunas ocasiones, de los mismos niños), transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje y (…) evolución de las prácticas de evaluación. El primer paso para realizar estos cambios es reconocer que la integración educativa no constituye un acto caritativo, sino un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades" (UNESCO, 1993).

Sin embargo, para efectos de éste documento, ambos conceptos son percibidos, descritos o definidos dentro de un continuo de vida en el acceso al aprendizaje escolar, es decir, tanto la educación especial y la discapacidad son condiciones que limitan o dificultan, que hacen diferente la forma convencional en que el estudiante o la estudiante

acceden al conocimiento y a la escuela, en específico cuando se les compara con el resto de los alumnos de su misma edad, quienes acceden de manera habitual al ambiente escolar presencial y común (normal).

Con la idea de organizar el desarrollo de ambos conceptos, Romo (2014) describe una línea del tiempo que elaboró la Sub Secretaria de Educación Básica (SSEB) de la SEP, la cual marca el inicio de la división entre la educación especial y la educación regular en el sistema escolar. De acuerdo con esa cronología, el momento habría ocurrido entre las décadas de 1970 y 1980, cuando se abren escuelas para personas con discapacidad en educación básica y centros de apoyo para los estudiantes con bajo rendimiento.

Desde entonces sus caminos han ido en paralelo, sin integración o inclusión entre el sistema de educación regular y el sistema de educación especial, a pesar de la Reforma educativa propuesta en 1994 y los cambios en la SSEB realizados del 1996 al 2002, que demandaban la participación de todos los niños y jóvenes en el sistema educativo, y de que en 2006 la UNESCO, al observar el desempeño de los países en América Latina en este tema, incorpora el término de inclusión educativa con el fin de dar más elementos para realizar la tarea:

> "La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niño/as. Se basa en el principio de que cada niño(a) tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades" (UNESCO, 2006, p. 106).

Aunque se percibe una diferencia descriptiva y explicita entre las necesidades para la integración y para la inclusión, no parece haber una diferencia sustancial entre ambos conceptos. En esencia, es la misma demanda de evitar la exclusión que no se ha logrado satisfacer desde hace por lo menos 25 años, a pesar de las diferentes iniciativas y políticas educativas en nuestro país.

Como se puede observar, la discapacidad ha sido objeto de múltiples y diversos debates, mismos que se hacen más complejos cuando se habla de inclusión en las universidades. Sin embrago, con la declaración de Yucatán (2008) se promueven los derechos de las personas con discapacidad, la garantía de igualdad de oportunidades y el principio de evitar cualquier forma de exclusión. Si bien existen grandes esfuerzos de las universidades por desarrollar políticas y programas de inclusión de personas con NEE, se han cometido algunos errores:

- Pensar que se debe trabajar como en el sistema de educación básica.
- En ningún momento se planteó que las personas con discapacidad podían estar en sus aulas o que podían ser objeto de su discurso (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017).

- Incluirlos a todos sin condiciones reales para su atención.

¿La educación superior es para quienes cubren un perfil o para todos?

Con el modelo usado para el diagnóstico de las personas con NEE es común encontrar diversas adecuaciones de acceso, cambios en las políticas institucionales y en las prácticas pedagógicas e intento del uso de un currículum flexible, sin embargo, estas adaptaciones son insuficientes (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017).

El Tea, que hasta 2013 estaba considerado dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo y que actualmente se ubica dentro de los Trastornos del Neuro-Desarrollo, es un trastorno que se ha descrito erróneamente como discapacidad intelectual, sensorial y del aprendizaje (American Psychiatric Association, 2004). Su limitante principal es la falta de habilidades de interacción social y de comunicación. Como consecuencia de ello se observan síntomas, por ejemplo de autoestimulación o impulsividad, y desfases en las áreas de adaptación conductual y del aprendizaje escolar. En este sentido, cuando los/as estudiantes logran un lenguaje funcional y un desempeño social, aunque sea pobre, es más probable que puedan acceder a los ambientes escolares comunes, que aquellos otros casos en los que sus habilidades de comunicación y sociales están más comprometidos.

Cualesquiera que sean las discapacidades o las necesidades de educación especial, la persona requiere una atención individualizada, adecuada a las fortalezas y áreas de oportunidad de cada caso. De ahí la importancia de reconocer que la inclusión precisa de facilitar al estudiante con discapacidad un trayecto formativo en igualdad de oportunidades y condiciones. En este sentido, el presente documento describe los resultados preliminares del proyecto Atención Comunitaria y Necesidades Educativas Especiales (Acynee) en educación superior que pretende contribuir a desarrollar conocimiento y estrategias de intervención como herramientas para impulsar condiciones para la inclusión.

## *Método*

La metodología utilizada es el diseño de investigación longitudinal, que permitió realizar medidas repetidas de las mismas unidades de observación. Esta clase de estudios tiene por característica principal la observación, de forma secuenciada, de la misma variable dependiente, ya sea en función de tratamientos distintos o en función del tiempo. Cabe destacar que se usó una de la estructura más simples del diseño, es decir, aquella que repite medidas de los mismos sujetos bajo cada condición de tratamiento. En este caso, la variable de medidas repetidas es conocida por variable *intrasujeto* (Arnau y Bono, 2008). Así, las respuestas observadas en "t" ocasiones de tiempo se denominan unidades, individuos o sujetos. Los intervalos de tiempo en que se observa o registra la respuesta de las unidades de observación se denominan puntos de tiempo u ocasiones y pueden variar desde unos cuantos minutos a muchos años. Todo ello permite analizar el conjunto de estas respuestas para formar el perfil de respuesta de cada unidad (Arnau y Bono, 2008).

### *Objetivo general*

Identificar los efectos de los Programas Conductuales, Apoyo Conductual Positivo y Terapia Re-directiva, sobre las habilidades adaptativas de estudiantes universitarios con NEE en su trayecto para terminar una carrera universitaria.

## *Participantes*

Los jóvenes que participaron estaban inscritos en primer semestre de la Universidad Autónoma de Baja California y debían ser considerados personas con NEE, en particular tener diagnóstico de Tea para ser incluidos en la investigación (ver Figura 1).

## *Diseño de investigación*

En la Tabla 1 se muestra de manera sintética a los sujetos, los intervalos de tiempo para la observación y tratamiento, que permitieron definir la forma del cambio intraindividual en función del tiempo. El diseño permite también establecer si existen diferencias interindividuales en los procesos de cambio y predecir o explicar las diferencias interindividuales en relación con los cambios o perfiles observados, así como determinar si el cambio es significativo, y si se dan diferencias entre los distintos sujetos de la muestra.

**Tabla 1. Diseño longitudinal de estudiantes con Tea en base tiempo y tipo de tratamiento**

| Participantes | Tiempo de observación Cuatro años de la carrera | Tratamiento Colaboradores Acynee |
|---|---|---|
| Caso 1. Hombre 21 años. Tea | Inicio y final del semestre. | Programas conductuales (Galindo,1987).<br>Apoyo Conductual Positivo (Carr,1980; 2003).<br>Terapia Re-directiva de Swartz (1995; 2005; 2010). |
| Caso 2. Mujer 22 años. Tea | Inicio y final del semestre. | |
| | | |

Fuente: Elaboración propia.

## *Instrumentos*

Para evaluar el desarrollo de las habilidades académicas de los estudiantes con Tea se utilizaron registros sobre el dominio de la habilidad, las dimensiones y ejemplos, para establecer la frecuencia antes y posterior al tratamiento (ver Tabla 2). Se realizaron una variedad de instrumentos dependiendo de las conductas a instalar o mantener.

**Tabla 2. Dominio y frecuencia de la conducta antes y posterior al tratamiento**

| Dominio | Dimensión | Ejemplo | n |
|---|---|---|---|
| Seguimiento de instrucciones académicas | Actividades de la unidad de la asignatura X. | Cumplió con lo solicitado por el profesor. | 1 |
| Conducta emocional | Frustración al realizar la actividad. | Manifestó enojo por el cambio de instrucciones. | 1 |
| Contacto físico | Con el profesor, administrativos, compañeros. | Interactuó con dos personas en el salón. | 1 |
| Conducta cooperativa | Participar en una actividad en el aula. | Entregó tarea a sus compañeros. | 1 |

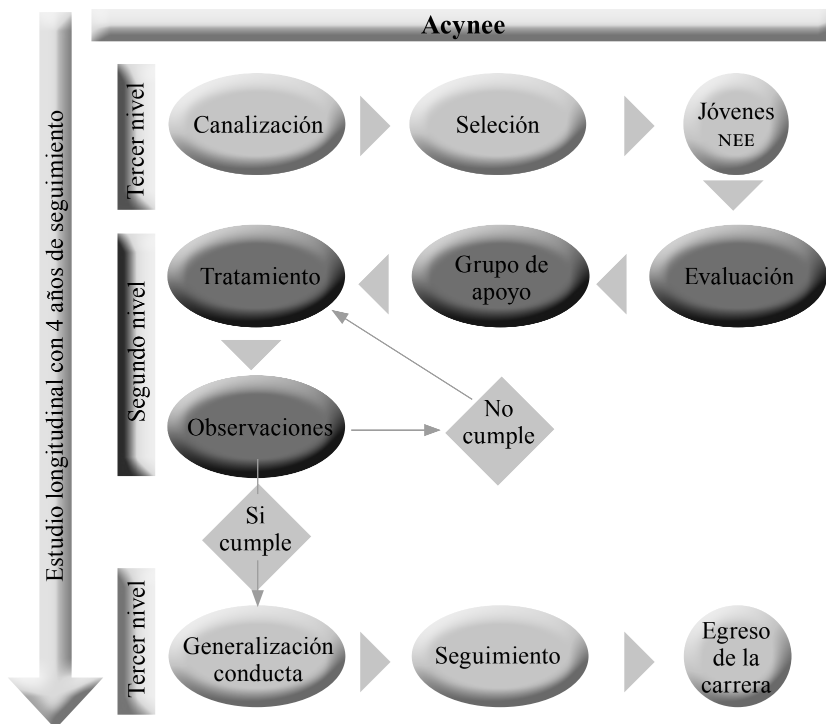
Fuente: Elaboración propia.

### *Procedimiento*

Para llevar a cabo las etapas de la intervención se utilizó la plataforma del programa Atención Comunitaria y Necesidades Educativas Especiales (Acynee) que se muestra en la Figura 1, en la que se describe la ruta crítica para realizar la atención individualizada de estudiantes. En el primer nivel se reciben estudiantes canalizados al programa por parte de académicos, autoridades o del área de orientación psicopedagógica de cada facultad. En el nivel 2, los alumnos recibidos se evalúan para seleccionar a los que se diagnostica con NEE, el grupo de apoyo integrado por estudiantes de psicología, académicos y padres de familia establecen compromisos de trabajo y se inicia el tratamiento de conductas funcionales al contexto universitario (ver Figura 1). El tratamiento se implementa a lo largo del semestre y al final del mismo se realiza una evaluación (observación).

En el nivel tres, si el estudiante consigue la conducta (generalización), se considera su egreso de programa académico. En caso de que requiera apoyo, se dará seguimiento de las conductas alcanzadas y se termina con el programa. La duración del proyecto será de 4 años o cuando el estudiante quiera dar por terminado el programa (ver Figura 1).

**Figura 1. Criterios de inclusión y procedimiento de la muestra mediante Acynee**




Fuente: Elaboración propia.

*Contexto*

La Universidad Autónoma de Baja California realiza esfuerzos encaminados al logro de sus objetivos en términos de equidad e inclusión que desde 2016 se plasman en su plan de desarrollo, en el que estableció "un compromiso central de la administración ampliando las oportunidades educativas de buena calidad y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de grupos vulnerables" (Ocegueda, 2016).

El documento hace referencia general a la atención de todos los grupos vulnerables en la UABC, sin embargo, en el informe se destaca sólo dos acciones específicas: Obtención de recursos federales por un monto de 3.3 millones de pesos para adquirir ocho equipos de cómputo especializado, destinados a estudiantes con ceguera o debilidad visual, y a la habilitación de accesos especiales para alumnos con discapacidad motriz (Ocegueda, 2016).

Es un logro importante, sin duda, pero hay otras poblaciones que requieren apoyo especial y que por tanto también forman parte de los grupos vulnerables, como aquellos cuya discapacidad o condición no es visualmente perceptible hasta que se interactúa con ellos. Por ejemplo, casos con Tea o con otras condiciones como trastornos de la comunicación, del aprendizaje o una discapacidad intelectual leve (DSM5, 2013). En resumen, las acciones de la UABC se limitan a la inclusión parcial en el tema de accesibilidad física y equipo para discapacidad auditiva, visual e inclusión de los grupos LGB.

Bajo dicho contexto surge en 2011 el programa Acynee implementado por la FCH y la FCA[5], de la UABC, para la atención de un estudiante de reciente ingreso a la carrera de informática de la FCA diagnosticado con Tea. La Dra. Hernández[6], de Ciencias Administrativas, y la Dra. Vázquez, de Ciencias Humanas, conjuntaron esfuerzos para brindarle una atención adecuada conforme al diagnóstico presentado por el caso denominado **A** en el ciclo escolar 2011-2014.

Puede considerarse el semestre 2011-2 como el inicio del trabajo colegiado intra y entre unidades en favor de la inclusión. Aunque el origen al proyecto data del 2003 cuando se registró el primer caso trabajado hasta 2006 en la Facultad de Artes Plásticas de la Universidad Autónoma de Baja California, con la colaboración de académicos y estudiantes de la asignatura de Modificación de Conducta de del programa educativo de psicología.

Actualmente el programa cuenta con la participación de los docentes de los Cuerpos Académicos de Procesos de Comunicación en Organizaciones e Instituciones Sociales, el de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje y el recién incorporado de Psicología y Educación. También han trabajado estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y de la Licenciatura en Docencia y Traducción del idioma inglés, además de que se han integrado estudiantes para realizar prácticas profesionales.

[5] Facultad de Ciencias Administrativas.

[6] Psicóloga Responsable del área de Orientación Educativa en FCA.

## Resultados

Para organizar los hallazgos, en primer lugar se realiza una descripción general de los dos casos de estudio diagnosticados con Tea y posteriormente se proporcionan los datos de las mediciones de la conducta en relación con los programas de conducta implementados (tratamiento) para el éxito escolar de jóvenes que participaron en el proyecto. El caso 1 es un joven con el que se ha podido llevar un seguimiento de más de quince años, cuya madre refiere que después de que su hijo cumplió el año de edad lo llevaron a *Baby Basic*s (servicio preescolar particular) para recibir estimulación temprana, porque ella veía que su desarrollo era diferente al de otros niños de su edad.

El trabajo de este caso se inició a sus tres años de edad, cuando aún no hablaba y cuando inició su lenguaje no se le entendía. Tuvo un seguimiento en primaria, secundaria y preparatoria. Para su atención se conformó un equipo de trabajo sólido entre la casa, el colegio y Acynee. A su ingresó a la UABC, el joven tenía 18 años y siguió el mismo proceso que otros estudiantes considerados regulares o normales.

El caso 2 es una mujer que a los 20 años de edad ingresó a la UABC haciendo su examen de ingreso como cualquier otro estudiante y llegó a la universidad sin un acompañamiento o apoyo académico previo. Fue canalizada al programa Acynee por una maestra, ya que mostraba algunos comportamientos poco apropiados para el salón de clase y para su edad.

Ambos estudiantes universitarios con NEE fueron seleccionados, atendidos y evaluados a través de la plataforma de Acynee. Participaron en el proyecto desde su ingreso a la universidad hasta su egreso, lo que representó un seguimiento de los casos durante cuatro años.

Con respecto al primer nivel de evaluación, los resultados del caso 1 fueron muy positivos y su adaptación a la universidad fue muy eficiente, en tanto que al caso 2 le resultó difícil en los primeros días de clase adaptarse a las actividades realizadas en el salón así como a las tareas y actividades solicitadas por los profesores. Podría considerarse que las diferencias en la adaptación derivan de los antecedentes de entrenamiento conductual de los participantes. En tanto que el caso 1 había participado desde muy temprana edad en el programa Acynee, el caso 2 tenía muy poco contacto con programas de este tipo, por lo que sus habilidades sociales eran poco funcionales (Vázquez, León, Reyes, Gallegos y Cháirez, 2018).

De la evaluación mediante el análisis funcional se establecieron las conductas que presentaban déficit para su adaptación a la Facultad y las conductas en exceso y problemáticas que presentaban los estudiantes. En la Figura 2 se puede observar que el seguimiento de instrucciones tiene un nivel aceptable a diferencia del contacto físico y la conducta cooperativa. Por el contrario, se muestra una diferencia en el manejo de sus estados emocionales ente la tarea en el caso 2.

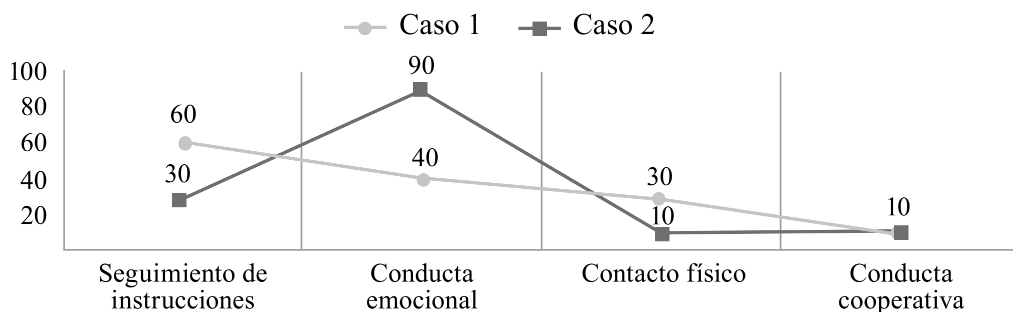
En la segunda medición realizada al final del semestre se observaron algunos cambios significativos después de recibir atención mediante los programas conductuales (Galindo,1987), Apoyo Conductual Positivo (Carr,1980; 2003) y Terapia Re-directiva de Swartz (1995; 2005; 2010). Como se puede apreciar en la Figura 3, en ambos casos mejoró su conducta emocional y se muestra un incremento en contacto físico y actividades grupales.

Para el segundo y tercer semestre se implementaron de manera central dos programas conductuales con el fin de incrementar el nivel de tolerancia a la frustración, específicamente ante los cambios de un plan de clase dentro del aula y cambios en las reglas de trabajo en equipo.

En cuarto y quinto semestre se aplicaron programas de conducta para incrementar las habilidades o repertorios para la interacción social y para mejorar su imagen personal e impulsarlos a un acercamiento a situaciones reales en el campo laboral. En sexto semestre el caso 2 abandonó el programa, argumentando que no requería el apoyo; sin embargo, tuvo dificultades con el contenido de una materia y reprobó un examen. A pesar de no continuar con el entrenamiento, se le evaluó en séptimo y octavo semestre y sus niveles de socialización mejoraron mucho al interaccionar con el grupo en un 90% (ver Figura 4).

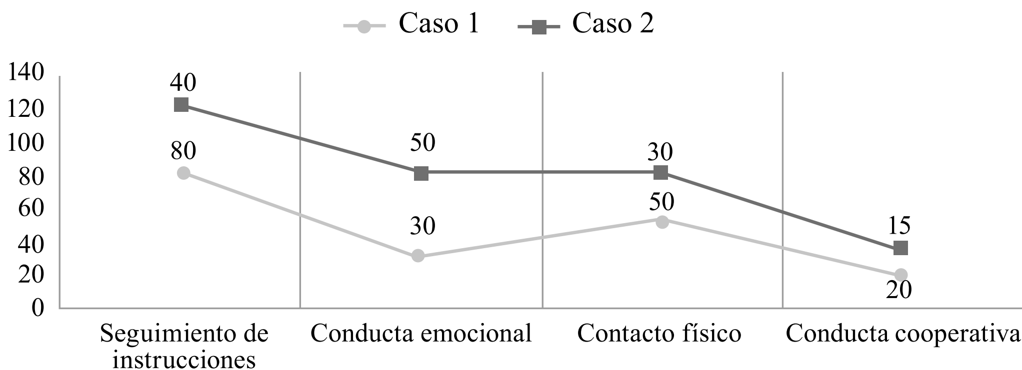
Por su parte, el caso 1 presentó un incremento y mantenimiento del seguimiento de instrucción, contacto físico, conducta cooperativa y un decremento importante en las respuestas emocionales, permitiendo un mayor control sobre su frustración escolar (ver Figura 5).

**Figura 2. Línea base porcentaje de respuesta**



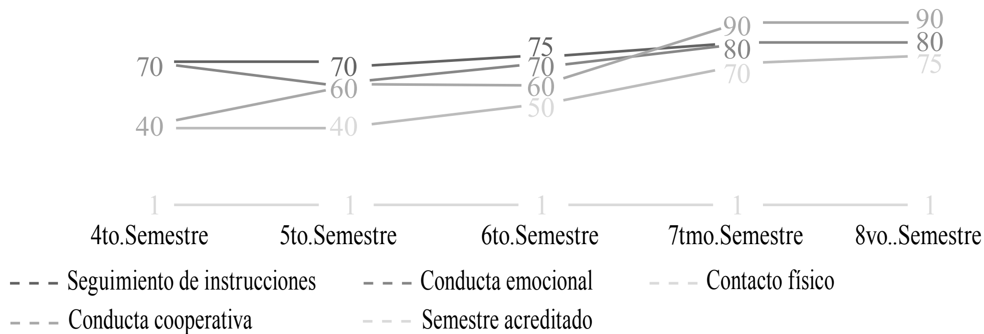

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 3. Tratamiento porcentaje de respuesta**



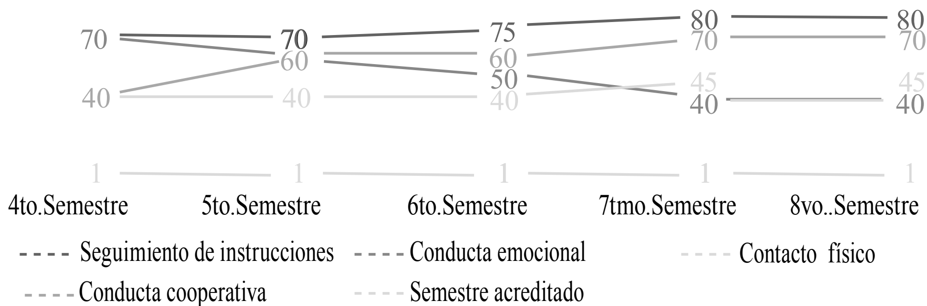

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 4. Caso 2, porcentaje de respuesta**




Fuente: Elaboración propia.

**Figura 5. Caso 1, porcentaje de respuesta**




Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

El presente trabajo de investigación exploró los efectos de los Programas Conductuales, Apoyo Conductual Positivo y Terapia Re-directiva sobre las habilidades adaptativas de dos estudiantes universitarios con nee, y con diagnóstico de Tea, en su trayecto para terminar una carrera universitaria. Todo ello en el marco del programa Acynee que ofreció una plataforma para llevar a cabo un estudio longitudinal.

A diferencia de otros estudios, al realizar dos mediciones de las habilidades adquiridas bajo los programas conductuales durante ocho semestres, la presente investigación contribuyó con una propuesta para atender las necesidades educativas especiales de dicha población en contextos universitarios. En particular, el apoyo conductual positivo aportó entornos óptimos y repertorios de comunicación, habilidades sociales y de autocontrol para desarrollar las conductas deseadas. Así, con ambientes adecuados, se habilita al estudiante para gestionar el acceso a materiales, crear rutinas y el disminuir conductas problemáticas como las respuestas emocionales ante la frustración de no poder terminar una actividad.

El incremento mostrado en la regulación emocional es un importante predictor de la adaptación del estudiante a las exigencias escolares y, como apunta González del Yerro *et al.* (2019), se mejora el estado afectivo, la cognición y el procesamiento de la información, la conducta y las manifestaciones expresivas, así como la motivación y la respuesta fisiológica en la escuela.

Con los datos reportados existen evidencias que el programa Acynee contribuyó con el egreso de estudiantes con NEE de manera eficaz al mejorar sus capacidades para seguimiento de instrucciones, contacto físico y trabajo con otras personas. Se recomienda realizar un estudio adicional sobre las actividades de empleo que realizan dichos jóvenes al terminar sus estudios.

Los estudios longitudinales son poco utilizados en el ámbito de las investigaciones en el campo de la conducta, pero si se tiene el cuidado de garantizar que todas las mediciones se realizan de forma oportuna y con técnicas normalizadas, permite contar con datos de la relación entre variables y una cercanía con los participantes. También se debe tomar en cuenta los posibles factores que intervienen en el abandono de los participantes a lo largo de la investigación.

## Conclusiones

La conclusión central es esta investigación destaca la necesidad de admitir que las universidades recién están trabajando en reconocer la existencia de estudiantes con NEE y, por tanto, hacen poco para generar condiciones de equidad y posibilitar su inclusión y desarrollo educativo, entendiendo que la atención de este tipo de jóvenes requiere acciones integrales que incluyan programas educativos, capacitación de profesores, sensibilización de estudiantes y adaptaciones curriculares de los programas académicos.

Ante esta situación, hará falta que se preparen ante la llegada de más jóvenes aspirantes con discapacidad que tocarán a sus puertas y tienen los méritos académicos suficientes para reclamar un espacio en las aulas universitarias (Cruz y Casillas, 2017). En este sentido, los resultados del presente estudio confirman que los programas de intervención empleados que utilizan técnicas y procedimientos de modificación conductual son una herramienta eficaz para lograr la inclusión en las universidades mediante un trabajo continuo y prolongado, como ya se había comprobado en otros estudios que son utilizados en el sistema educativo (Cuenca Sánchez y Mendoza González, 2017).

Es una realidad que la educación especial y la discapacidad dejaron de ser desde hace años un problema del sistema de educación básica; ahora es un reto para la educación universitaria y para sus docentes, por lo que se debe evitar repetir los patrones, prácticas y estrategias implementadas en educación básica para atender y trabajar la inclusión.

Finalmente, es relevante enfatizar que se necesita trabajar en equipo y no de forma desarticulada, con ellos y con todos los estudiantes. Barton dice que la discapacidad no es parte importante de la agenda política educativa debido a que no se comparte como problema social:"El principal motivo por el que se ha ignorado tanto a la discapacidad en las obras recientes sobre políticas sociales, es indudablemente porque la mayoría de los autores consideran a la discapacidad como una categoría no problemática para fines analíticos; es decir, aceptan la condición general de discapacidad como tragedia personal" (Barton, 2008).

## Bibliografía

Alcaraz, S. y Arnaiz, P. (2020). *La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudin*al. Revista Colombiana de Educación, 78, 299-320. http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357

American Psychiatric Association. (2004). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4ta. Edition. Texto revisado.). Washington: APA.

Arnau J., y Bono, R. (2008). Estudios longitudinales. Modelos de diseño y análisis. Escritos de Picología, 2-I, pp.32-41.

Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la incapacidad*. Madrid: Morata.

Carr, E. (2002). *Positive Behavior Support.* Journal of Positive Behavior Interventions, 4(1).

Cruz Vadillo, R., y Casillas Alvarado, M. A. (2017). *Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México.* Revista de la Educación Superior 46 (181), pp.37-53. http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n181/0185-2760-resu-46-181-00037.pdf

Cuenca Sánchez, V., y Mendoza González, B. (2017). *Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. Acta de Investigación Psicológica, 7, pp. 2691-2703.*

Declaración de Yucatán (2008). http://www.ddu.unam.mx/DDU/*Documentos/Ponencias II sesion*/DECLARACION YUCATAN.pdf

Galindo, E. (1987). *Modificación de Conducta en Educación Especial: Guía práctica para padres y maestros*. 2da. edición. México D.F. Trillas.

González del Yerro Valdés, A. Escribano Burgos, L. De Antonio Pérez, L.M. Sánchez Rodríguez, A. Ruiz Leal, A. Arellano Lozano, M. (2019). *El plan de apoyo conductual positivo en el primer ciclo de Educación Infantil.* Revista Española de Discapacidad. 7 (1), pp. 67-86.

Lira Ramos, H., y Ponce de León Leiva, R. (2006). *Desafíos de la educación universitaria para atender la diversidad,* Horizontes Educacionales, núm. 11, https://www.redalyc.org/pdf/979/97917575005.pdf

Lira, H (2005). *La Conflictividad Curricular y Organizacional de la Atención a la Diversidad Humana desde el Paradigma de la Complejidad.* Horizontes Educacionales, Nº10.

Ocampo González, A. (2014). *Los desafíos de la inclusión en la educación superior Latinoamericana en el Siglo XXI.* Universitaria, Vol. 3 No. 2, pp. 65-85. https://www.academia.edu/12805667/LOS_DESAF%C3%8DOS_DE_LA_INCLUSI%C3%93N_EN_LA_EDUCACI%C3%93N_SUPERIOR_LATINOAMERICANA_EN_EL_SIGLO_XXI

Pérez-Castro, J. *La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México.* Sinéctica, Revista Electrónica de Educación [en línea] 2016, (Enero-Junio): Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455011

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (2019). *Derecho a la educación*. https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE DESARROLLO-2019-2024.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta Curricular para la Reforma Obligatoria 2016.* Secretaría de Educación Pública, Argentina 28, Centro 06020, Ciudad de México.

Secretaría de Educación Pública. Romero, F. (2014). *Educación Especial en México*. SEP. Consultado en http://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf

Swartz, L. (2010). *Autism /Autismo*. México, D.F. Ed. Lagares. Cap. 12 Perspectiva Histórica de la Modificación Conducta.

UNESCO. (1993/2006). Disponible en www.inclusion-international.org

Vázquez M. E., Villa M. A. (2018). *Perspectivas internacionales sobre inclusión, discapacidad y diversidad.* Tópicos de la Educación especial II. México, Editorial Artificios Singulares Serie Educación Especial, Pág. 63-89.

Vázquez, M. E. (2018). *Educación Especial: la frontera Estados Unidos y México. Voces de legislación –operatividad, usuarios y proveedores*. México. Selección libro universitario UABC.

Vázquez, M. E., León, A. A., Reyes, M. I., Gallegos, E. y Cháirez, M. (2018). *Procesos de Enseñanza Aprendizaje: La experiencia en las Aulas*. México: Editorial Artificios.

# DICTAMINADORES

**Adney Satty Ramírez Rincón.** Adscrita a Corporación Universitaria Minuto de Dios. Doctora por la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá Colombia. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: adney3@gmail.com

**Alejandra Catalina Rodríguez Aguilar.** Adscrita al Tecnológico Nacional de México Campus Tijuana. Doctora por la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: alejandra _22500@yahoo.com

**Alejandro Emanuelle Menéndez.** Adscrito al Instituto Politécnico Nacional. Doctorado por la ESIME, Zacatenco, IPN. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: amenendez@ipn.mx

**Alejandro Fuentes Penna.** Adscrito al Tecnológico Nacional de México campus Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, Querétaro. Doctor por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: afuentes@ciidet.edu.mx

**Alejandro Ortiz Cirilo.** Adscrito al Colegio de Morelos. Doctor por el Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: aortizc1985@gmail.com

**Alicia de los Ángeles Colina Escalante**. Adscrita a la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: alicia.colina@gmail.com

**Alejandro Rodríguez Rodríguez.** Adscrito a la Universidad Salesiana A.C. Doctor en Educación por University of San Francisco, USA. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: alejandro.rodriguez@universidadsalesiana.edu.mx

**Ana María Soto Hernández.** Adscrita al Tecnológico Nacional de México campus Instituto Tecnológico de Ciudad Madero. Doctora en Educación Internacional por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: sotohana@gmail.com

**Angélica Murillo Garza.** Adscrita a la Escuela Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza". Doctora por la Universidad José Martí de Latinoamérica. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: mes.mle.angelicamg@hotmail.com

**Angélica Saucedo Quiñones.** Adscrita al Centro de Estudios superiores Navales, Secretaría de Marina. Doctora por la Universidad de Baja California. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: kelly-donia@hotmail.com

**Carlos Enrique George Reyes.** Adscrito a El Colegio del Estado de Hidalgo. Doctor por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO. CE:* cgeorgemx@gmail.com

**César García García.** Adscrito al Tecnológico Nacional de México campus Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, CIIDET. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: cesargarcia1810@gmail.com

**Claudio Rafael Vázquez Martínez**. Adscrito a la Universidad de Guadalajara. Doctorado en Educación por la Universidad de Guadalajara. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: crvasquezm@gmail.com

**Deborah Monroy Magaldi.** Adscrita al Organismo para la Mejora Continua de la Educación. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: d.monroy.magaldi@gmail.com

**Elsa González Paredes.** Adscrita al Instituto Politécnico Nacional. Doctora por la Universidad Autónoma Metropolitana. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, en trámite de reingreso. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: entrelazo@gmail.com

**Elvia Marveya Villalobos Torres.** Adscrita a la Universidad Panamericana. Doctora por la Sorbonne, Francia. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: dra.marveya@gmail.com

**Eva Hortensia Cházaro Arellano.** Adscrita al Instituto de Profesionalización del Magisterio Poblano. Doctora por la Universidad de las Américas Puebla. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: eva.chazaro@gmail.com

**Evangelina López Ramírez.** Adscrita a la Universidad Autónoma de Baja California. Doctora por la Universidad Iberoamericana. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: evangelinalopez@uabc.edu.mx

**Fabio Fuentes Navarro.** Adscrito a la Universidad Pedagógica Veracruzana. Doctor en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica por la Universidad La Salle, San José Costa Rica. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: fabiofuentesnavarro@gmail.com

**Flavio Ortega Muñoz.** Adscrito al Centro de Actualización del Magisterio de Durango. C a Dr. y Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica de Durango. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: flavioaguilucho@hotmail.com

**Frida Carmina Caballero Rico**. Adscrita a la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctora por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: fridacaballero@hotmail.com

**Guadalupe Maribel Hernández Muñoz.** Adscrita a la Universidad Autónoma de Nuevo León. Doctora por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: guadalupe. hernandezmn@uanl.edu.mc

**Ignacio Pineda Pineda.** Adscrito a la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: pinedai@unam.mx

**Ileana Rojas Moreno.** Adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de México, FFyL. Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: ileana_rojas_moreno@hotmail.com

**Irma María Flores Alanís**. Adscripta a la Universidad Autónoma de Nuevo León-Facultad de Filosofía y Letras. Doctora en Educación por Loyola University Chicago, EE.UU. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: irma.floresal@uanl.edu.mx

**Isabel Guzmán Ibarra.** Adscrita a la Universidad Autónoma de Chihuahua. Doctora por el Instituto Superior de Estudios de Posgrado. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: jguzman@uach.mx

**J. Eugenia Olaguez Torres.** Adscrita al Instituto Superior de Estudios de Occidente. Doctorada por la Universidad de Baja California. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: eolaguezt@gmail.com

**Jacinta Hernández Pérez.** Adscrita a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Doctora por Universidad Autónoma de Hidalgo. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: jacinther_perez@hotmail.com

**Jaime Rogelio Calderón López Velarde.** Adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Doctor por la Universidad de Sevilla. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: peri984@hotmail.com

**Jorge Eduardo Martínez Iñiguez.** Adscrito a la Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Ciencias Humanas. Doctor por el Centro Universitario CIFE. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: jorge.martinez43@uabc.edu.mx

**Jorge Hernández Espinosa.** Adscrito a la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor por el Instituto Universitario Internacional de Toluca. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: jorgehe@unam.mx

**Jorge Luis Mendoza Valladares.** Adscrito a El Colegio de Tamaulipas. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de Tamaulipas. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: luisnoemj@hotmail.com

**José Antonio Sáenz Melo.** Adscrito a la Telesecundaria 567, del Estado de Hidalgo. Doctor por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: antoniosaenz9@hotmail.com

**José Jaime Vázquez López.** Adscrito a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: jaime.vazquez@correo.buap.mx

**José Manuel Hernández Franco.** Adscrito a la Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen". Licenciatura en Educación Primaria. Doctorado por el Centro Internacional de Posgrado A.C. (CIPAC). Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: jmanufranco35@gmail.com

**Juana Eugenia Olaguez Torres.** Adscrita al Instituto Superior de Estudios de Occidente. Doctorada por la Universidad de Baja California. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel C. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG de la UNESCO. CE: eolaguezt@gmail.com

**Judith Pérez Castro.** Adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Doctorada por el Colegio de México. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel II. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: pkjudith33@yahoo.com.mx

**Lilia Sánchez Rivera.** Adscrita a la Universidad Autónoma de Coahuila. Doctorara por la Universidad Autónoma de Coahuila. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: lili079@hotmail.com

**Lilian Álvarez Arellano.** Adscrita al Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM. Doctorada por la Universidad de Harvard. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: lalvareza@uanm.mx

**Lizbeth Habib Mireles.** Adscrita a la Universidad Autónoma de Nuevo León. Doctorada por la Universidad José Martí de Latinoamérica. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: lizbeth.habibmrl@uanl.edu.mx

**Lucia Graciela Wade Flores.** Adscrita a la Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen". Doctorada por el Centro Internacional de Posgrado A.C. Miembro del sistema Estatal de Investigadores y del Padrón Estatal de Investigadores de Tabasco. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: luciagwadef@gmail.com

**María Evelinda Santiago Jiménez.** Adscrita al Instituto Tecnológico de Puebla. Doctorada por el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: mariaevelinda.santiago@itpuebla.edu.mx

**Marco Aurelio Navarro Leal.** Adscrito a la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: marcoaurelionavarro@msn.com

**Marta Nieves Espericueta Medina.** Adscrita a la Universidad Autónoma de Coahuila. doctorada por la Universidad autónoma de Coahuila. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: mnieves@uadec.edu.mx

**Mónica del Carmen Meza Mejía**. Adscripta a la Universidad Panamericana-Campus México. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra, España. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: mmeza@up.edu.mx

**Noé Abraham González Nieto.** Adscrito a la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorado por el Tecnológico de Monterrey. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: noe.gn@hotmail.com

**Patricia Ducoing Watty.** Adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel II. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: pducoingw@yahoo.com.mx

**Román Alberto Zamarripa Franco.** Adscrito al Instituto de Estudios Superiores Anáhuac Tampico. Doctorado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: roman.zamarripa@iest.edu.mx

**Rosa García Chediak.** Adscrita a la Facultad de ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Doctorada por la Universidad Santiago de Compostela. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: rosa.garche@gmail.com

**Saúl Elizarrarás Baena.** Adscrito a la Escuela Normal Superior de México. Doctorado por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, *WCCES-ONG de la UNESCO.* CE: sauleliba@gmail.com

**Inclusión en educación**
Se terminó de imprimir en mayo de 2022,
el tiraje consta de 1000 ejemplares

La inclusión educativa es, sin duda, una de las aspiraciones de todos los sistemas educativos, en tanto que se encuentra destinada a la constitución de sociedades más justas, democráticas y solidarias; puede ser entendida como un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las y los estudiantes en igualdad de condiciones, prestando especial atención a quienes están en situación de mayor exclusión o en riesgo de ser marginadas/os.

El libro *Inclusión en educación*, tiene por objetivo analizar las maneras en que las políticas y estrategias para la inclusión educativa se implementan para promover el cambio y la justicia social; y se ha organizado en dos ejes temáticos en los que se presentan: a) trabajos de investigación con referente empírico (documentado con diferentes materiales y soportes en los cuales ha sido recogido y, por las preguntas del investigador) y b) ensayos de carácter teórico y/o documental.

En el primer eje temático se presentan textos enfocados principalmente al análisis de la educación superior, centrando su atención en grupos vulnerables y temas marginales como: indígenas, mujeres, estudiantes LGBT, violencia e igualdad de género, inclusión, desarrollo sostenible, compromiso social de la Formación Universitaria, tutorías en la educación especial, educación superior de calidad, entre otros. En el segundo eje temático se concentran trabajos dedicados al estudio de inclusión en la educación en vínculo con grupos marginados y en distintos niveles educativos que van desde preescolar hasta la educación media superior; focalizando temas como: discapacidad, migración, comprensión lectora en estudiantes sordos, experiencias de crianza en madres de niños ciegos, evaluación y propuestas de inclusión en preescolar, propuestas para una escuela democrática, Formación de Lengua de Señas Mexicana, entre otros.

Todos los capítulos que se presentan en este libro tienen el propósito de contribuir al análisis, la reflexión y, en ocasiones, a brindar propuesta para que los grupos marginados y todas las personas en general (niños, jóvenes y adultos) sean incluidas, consideradas y visibilizadas en la educación.

Participan en este libro: Alejandro Hernandez(sic), Alma León, Alma Gutiérrez, Alma Delgado, Alma Moreno, Ana Mata, Beatriz Pérez, Blanca Zardel, Cecilia Vallejos, Celia Carrera, Cindy Martínez, Edgar Cardoso, Elba Méndez, Erika Barrios, Ermila Luna, Esperanza Viloria, Evangelina López, Evangelina Zepeda, Gabriela López, Graciela Paz, Héctor Manzanilla, Hugo Quiroz Martínez, Jesica Cortés, Jesús Soto, Jorge Martínez, José Rodríguez, Josefina Guzmán, Juan Centeno, Juan Rangel, Juana Garza, Karin Quijada, Laura Castillo, Leticia Ríos, Lorena Ocaña, Luis Macedo, Luz Cantón, Ma. Dolores García, Ma. Gabriela Guerrero, Marcela Mastachi, Marcelina Rodríguez, Margarita Álvarez, Ma. Cristina Hernández, Ma. del Carmen De Urquijo, Ma. Estela Fernández, Ma. Esther Vázquez, Marisol Vázquez, Martha Mireles, Migdelina Espinoza, Mireya Sánchez, Miriam Alejandre, Olga Montes, Perla Meléndez, Rosa Ma. Rivas, Silvia Ochoa, Silvia Valdivia, Teresa Guzmán, Víctor Montes de Oca y Zaira Navarrete.

Para más información consulta:


www.somec.mx


https://www.facebook.com/somec.mx


https://twitter.com/EduComparada


presidencia.somec@gmail.com


presidencia@somec.mx

ISBN: 978-607-8788-55-2

